Philippe Perrenoud

La evaluación de los alumnos

De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas

COLI

Alternativa pedagógica

DIDÁCTICA

En este texto, el destacado investigador ginebrino **Philippe Perrenoud** ingresa y se extiende sobre un tema recurrente en la discusión didáctica y pedagógica actual: la evaluación de los aprendizajes y su relación con la fabricación de las clasificaciones de las que dependen el éxito y fracaso escolares. *La evaluación de los alumnos* desentraña la relación entre evaluación y decisión que impregna de sentido las prácticas de evaluación en las que se involucran actores individuales o institucionales, casi siempre provistos de razones cuyas racionalidades son limitadas y, muchas veces, contradictorias. Es, desde esta perspectiva, que el autor se interesa por desplegar en su complejidad el problema de la evaluación de los aprendizajes, como parte de un sistema de acción en el que se articulan diversas lógicas de trabajo: la de la selección y la formación, las del reconocimiento y la negación de las desigualdades.

El abordaje se realiza desde un enfoque sociológico que considera los aportes de Pierre Bourdieu y Michel Foucault, pero sin dejar de lado los de la Didáctica –con las influencias de Yves Chevallard y Linda Allal–, los de la docimología, la psicometría y la psicopedagogía.

El lector no encontrará en estas páginas un modelo ideal de evaluación ni una reflexión acerca de la medida, sino que hallará una presentación de la evaluación formativa como una propuesta que introduce una ruptura con la evaluación tradicional, normativa.

La verdadera evaluación formativa –nos dice Perrenoud– está unida a una intervención diferenciada y adquiere sentido en el marco de una estrategia pedagógica de lucha contra el fracaso y las desigualdades.

ISBN 978-950-563-801-7

9 789505 638017

EDICIONES COLIHUE

www.colihue.com.ar

Philippe Perrenoud (1944) es un destacado sociólogo suizo, doctor en Antropología y Sociología e investigador y profesor de la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universidad de Ginebra. Fundó, junto con Monica Gather Th urler, el laboratorio de investigación *Innovation-Formation-Education* (*LIFE*).

Es autor de varios títulos importantes en el área de la formación de profesores, la evaluación de los aprendizajes, la construcción del éxito y del fracaso escolar, la pedagogía diferenciada y las desigualdades sociales.

COLIHUE

Philippe Perrenoud

La evaluación de los alumnos

De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes
Entre dos lógicas

Alternativa pedagógica
DIDÁCTICA

Philippe Perrenoud.
La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas. - 1ª ed. 1º reimp. - Buenos Aires : Colihue, 2010.
256 p. ; 22x14 cm.
(Alternativa pedagógica dirigida por Alejandra Mare)
Traducción: Miguel Ángel Ruocco

ISBN 978-950-563-801-7

1. Pedagogía. 2. Didáctica. 3. Educación. I. Mare, Alejandra, dir. II. Miguel Ángel Ruocco, trad. III. Título
CDD 370.7

Título original: *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques*
Traducción de Miguel Ángel Ruocco
Directora de colección: Alejandra Mare

Diseño de colección: Cristina E. Amado
Diseño de tapa: Pablo Gauna
Ilustración de tapa: "Escuelita rural" de Antonio Berni, 1956.

Todos los derechos reservados.
Esta publicación no puede ser reproducida, total o parcialmente, ni registrada en, o transmitida por, un sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni por ningún medio, sea mecánico, fotoquímico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia o cualquier otro, sin permiso previo por escrito de la editorial.
Solo se autoriza la reproducción de la tapa, contratapa, página de legales e índice, completos, de la presente obra exclusivamente para fines promocionales o de registro bibliográfico.

LA FOTOCOPIA MATA AL LIBRO Y ES UN DELITO

ISBN 978-950-563-801-7

©De Boeck & Larcier s.a., 1997 1ᵉ édition
Editions De Boeck Université
Rue des Minimes 39, B-1000 Bruxelles

© Ediciones Colihue S.R.L.
Av. Díaz Vélez 5125
(C1405DCG) Buenos Aires - Argentina
www.colihue.com.ar
ecolihue@colihue.com.ar

Hecho el depósito que marca la ley 11.723
IMPRESO EN LA ARGENTINA - PRINTED IN ARGENTINA

Introducción

La evaluación entre dos lógicas

La evaluación no es una tortura medieval. Es una invención más tardía, nacida con los colegios alrededor del siglo XVII, que se ha hecho inseparable de la enseñanza de masas que conocemos desde el siglo XIX, con la escolaridad obligatoria.

¿Hubo alguna vez en la historia de la escuela consenso acerca de la forma de evaluar o los niveles de exigencia? La evaluación necesariamente estimula las pasiones, dado que estigmatiza la ignorancia de algunos para exaltar la excelencia de otros. Cuando se reviven los recuerdos escolares, ciertos adultos asocian la evaluación a una experiencia gratificante, constructiva, mientras que para otros evoca una serie de humillaciones. Llegados a la paternidad, los antiguos alumnos tienen la esperanza o el temor de revivir las mismas emociones a través de sus hijos. Las apuestas de la evaluación escolar, en el registro narcisista, en el de las relaciones sociales y en lo que toca a sus consecuencias (orientación, selección, certificación), son demasiado grandes para que algún sistema de calificación o de examen pueda contar perdurablemente con la unanimidad. Siempre se encuentra a alguien que denuncia la severidad o la laxitud, lo arbitrario, la incoherencia o la falta de transparencia de los procedimientos o los criterios de evaluación. Esos críticos apelan invariablemente a una defensa de las clasificaciones, a pesar de su imperfección, en nombre del realismo, de la formación de las elites, del mérito, de la fatalidad de las desigualdades...

Tarde o temprano, evaluar es crear jerarquías de excelencia, en función de las cuales se decidirán el progreso en la trayectoria escolar, la selección para ingresar en la enseñanza secundaria, la orientación hacia distintas modalidades de estudio, la calificación para ingresar al mercado de trabajo y a menudo la obtención efectiva de empleo. Evaluar es también privilegiar una manera de ser en la clase y en el

mundo, valorizar formas y normas de excelencia, definir a un alumno modelo, aplicado y dócil para algunos, imaginativo y autónomo para otros... En vista de lo que está en juego, ¿cómo soñar con un consenso acerca de la forma o el contenido de los exámenes o de la evaluación continua practicada en clase?

Por otra parte, los debates de hoy están ligados a una nueva crisis de valores, de la cultura, del sentido de la escuela (Develay, 1996). Sin embargo, sería un error creer que estos debates siguen a la edad de oro de una evaluación triunfante e indiscutida. Alrededor de la norma y de las jerarquías de excelencia, ninguna sociedad vive en la tranquilidad y el consenso. Más bien, la cuestión es saber si cada época reinventa, a su manera y en su idioma, las imágenes impuestas de un debate de siempre, o si se trata hoy de *algo nuevo*. Aprisionados en el presente, siempre estamos deseosos de creer que la historia se despliega ante nuestros ojos. Por el contrario, los historiadores nos enseñan que nos debatimos en querellas casi rituales, que se replantean de década en década, en un lenguaje lo bastante innovador como para ocultar la perennidad de las posiciones y las oposiciones. No es una idea nueva que la evaluación puede ayudar al aprendizaje del alumno. Desde que existe la escuela, los pedagogos se rebelan contra las notas y quieren poner la evaluación al servicio del alumno, más que al del sistema. No se terminan de redescubrir esas evidencias y cada generación cree que "ya nada será como antes". Lo que no impide a la siguiente proseguir el mismo camino y conocer las mismas desilusiones.

Eso significa que nada se transforma de un día para el otro en el mundo escolar: que el peso del pasado es demasiado fuerte, en las estructuras, en los textos y sobre todo en las cabezas, para que una idea nueva pueda imponerse rápidamente. El siglo XX ha demostrado la fuerza de inercia del sistema, más allá de los discursos reformistas. En tanto muchos pedagogos han creído enjuiciar definitivamente a las notas, estas están todavía allí, y bien arraigadas, en numerosos sistemas escolares. Mientras que la denuncia de la *indiferencia a las diferencias* (Bourdieu, 1966) se extiende desde hace décadas, acompañada por defensas vibrantes de la educación a medida y las pedagogías diferenciadas, los niños de la misma edad son siempre constreñidos a seguir el mismo programa. Una visión pesimista de la historia de la escuela podría poner el acento en el inmovilismo.

Sin embargo, la escuela cambia... lentamente. Desde luego, la mayoría de los sistemas dicen querer favorecer una pedagogía diferenciada y una más vigorosa individualización de los trayectos formativos. También la evaluación evoluciona. En determinados grados, en ciertos tipos de escuela, las notas han desaparecido... Hablar de evaluación formativa ya no es patrimonio de algunos marcianos. Es posible que estemos pasando –muy lentamente– de la medida obsesiva de la excelencia a una observación formativa, al servicio de la regulación de los aprendizajes. No obstante, ¡aún no ha terminado la partida!

Este libro intenta mostrar la complejidad del problema, que se refiere a la diversidad de las lógicas de trabajo, a sus antagonismos, al hecho de que la evaluación está en el núcleo de las contradicciones del sistema educativo y, continuamente, a la *articulación de la selección y la formación*, del reconocimiento y la negación de las desigualdades.

El lector no encontrará aquí un modelo ideal de evaluación formativa, y menos aún una reflexión acerca de la medida. El enfoque *sociológico* no ignora los aportes de la docimología, de la psicometría, de la psicopedagogía, de la didáctica. No es mi objetivo reforzar la crítica racionalista de las prácticas, en nombre de una concepción más coherente y más científica de la evaluación, ni agregar algo a los modelos prescriptivos. La mirada es más descriptiva. En principio, la tarea consiste en demostrar que "todo está conectado", que no se puede mejorar la evaluación sin tocar el conjunto del sistema didáctico y del sistema escolar.

Esto no quiere decir que la obra adopte un punto de vista completamente alejado de la realidad de las cosas. Es posible imaginar una sociología de la evaluación sin compromiso alguno, que se limitaría a dar cuenta de la diversidad y la evolución de las prácticas y los modelos. No pretendo tal distanciamiento. La evaluación formativa es una pieza sustancial en un dispositivo de pedagogía diferenciada. Quien rechaza el fracaso escolar y la desigualdad ante la escuela necesariamente se pregunta: ¿cómo hacer de la regulación continua de los aprendizajes la lógica prioritaria de la escuela?

Este compromiso en favor de las pedagogías diferenciadas (Perrenoud, 1996 b, 1997 e) no debería desviar el análisis lúcido de las prácticas y los sistemas. ¡Al contrario! No hay ejemplo de cambio importante que no se haya afirmado en una visión muy realista de las restricciones y contradicciones del sistema educativo.

Evidentemente, resulta simplificador describir la evaluación como oscilante solo entre *dos* lógicas. En realidad, hay en ella muchas otras, incluso más pragmáticas. Antes de regular los aprendizajes, la evaluación regula el trabajo, las actividades, las relaciones de autoridad y la cooperación en el aula y, por otro lado, las relaciones entre la familia y la escuela, o entre los profesionales de la educación. Una mirada sociológica intenta constantemente considerar a la vez las lógicas del sistema –que se refieren al tratamiento de las diferencias y las desigualdades– y las lógicas de los actores, que remiten a las apuestas más cotidianas de la coexistencia, de control, de poder.

Por consiguiente, examinaré enseguida las dos lógicas principales del sistema –una tradicional, otra emergente–, invitando al lector a no olvidar que ellas no agotan la realidad ni el sentido de las prácticas.

¿Una evaluación al servicio de la selección...?

Tradicionalmente, la evaluación en la escuela está asociada a la *fabricación de jerarquías de excelencia*. Los alumnos se comparan, y luego se clasifican, en virtud de una norma de excelencia, abstractamente definida o encarnada en el docente y los mejores alumnos. Muy a menudo, se mezclan estas dos referencias, con una que domina. En la elaboración de los baremos, mientras que ciertos profesores parten de exigencias preestablecidas, otros construyen su baremo *a posteriori*, en función de la distribución de los resultados, aunque sin llegar a poner sistemáticamente la mejor nota posible al trabajo "menos malo".

En el curso del año escolar los trabajos de control, las pruebas de rutina, los interrogatorios orales, la calificación mediante notas de los trabajos personales y de conjunto, fabrican "pequeñas" jerarquías de excelencia, de las cuales ninguna es decisiva, pero cuya acumulación y suma *prefiguran* la jerarquía final:

- ya sea porque ella se basa ampliamente en los resultados obtenidos en el curso del año, cuando la evaluación continua no es duplicada por pruebas estandarizadas o exámenes;
- ya sea porque la evaluación en el curso del año funciona como un entrenamiento para el examen (Merle, 1996).

Esta anticipación juega un papel principal en el contrato didáctico que se establece entre el docente y sus alumnos, así como en las relaciones entre la familia y la escuela. Como lo demostró Chevallard (1986 a) en relación con los profesores de matemáticas de la enseñanza secundaria, las notas participan de un *trato mercantil*, o por lo menos de un *acuerdo*, entre el docente y sus alumnos. Permiten al primero hacer trabajar a los segundos, obtener su aplicación, su silencio, su concentración, su docilidad; todo destinado al objetivo supremo: superar el año. La nota es un *mensaje* que, en principio, no dice al alumno lo que sabe, sino *lo que le puede suceder* "si continúa así" hasta fin de año. Mensaje tranquilizante para algunos, inquietante para otros, que se dirige también a los padres, con el requerimiento implícito o explícito de intervenir "antes que sea demasiado tarde". La evaluación, cuando se comunica a la familia, tiene por función *prevenir*, en el doble sentido de impedir y de advertir. Pone en guardia contra el fracaso que se perfila o, al contrario, tranquiliza, con el añadido de "¡a condición de que dure!" Cuando las cartas están echadas, prepara los ánimos para lo peor. Una decisión de repetición o de no admisión en una sección exigente no hace en general más que confirmar los pronósticos desfavorables comunicados, mucho antes, al alumno y a su familia.

Así como los pequeños arroyos confluyen en grandes ríos, las pequeñas jerarquías se combinan para formar jerarquías globales, en cada disciplina escolar, en el programa de conjunto, para un trimestre, para un año escolar; en definitiva, para el conjunto de un ciclo de estudios. Aun refiriéndose a formas y normas de excelencia muy distintas, esas jerarquías tienen en común que informan más acerca de la posición de un alumno en un grupo, o sobre su distancia con respecto a la norma de excelencia, que acerca del contenido de sus conocimientos y competencias. Sobre todo, dicen si el alumno es "mejor o peor" que sus condiscípulos. La misma existencia de una escala que se ha de utilizar crea la jerarquía, a veces a partir de pocas cosas. Amigues y Zerbato-Poudou (1996) recuerdan esta sencilla experiencia: se entrega para corregir un número de trabajos heterogéneos a un conjunto de profesores, cada uno de los cuales establece una distribución en campana, aproximadamente como la famosa curva de Gauss. Entonces se sacan todos los trabajos situados en la parte media de la distribución y se dan los trabajos restantes a otros correctores. Lógicamente, podría esperarse una distribución bimodal. Nada de eso: cada evaluador recrea una distribución "normal". Se obtiene el mismo resultado si no se conserva más que la mitad inferior o superior de un primer lote. Los

evaluadores crean las separaciones, que se atienen más a la escala y al principio de la clasificación que a las distancias significativas entre los conocimientos o las competencias de unos y otros.

Una jerarquía de excelencia no es nunca el reflejo puro y simple de la "realidad" de las diferencias. Ellas existen de por sí, pero la evaluación elige darles, en un momento determinado, según criterios definidos, una *imagen pública*. Las mismas distinciones pueden dramatizarse o trivializarse según la lógica de acción puesta en práctica, pues no se evalúa por evaluar, sino para fundamentar una *decisión*. Al término del año escolar o del ciclo de estudios, las jerarquías de excelencia dirigen la prosecución normal de la trayectoria escolar o, si hay selección, la orientación hacia tal o cual sección. Más globalmente, a lo largo de la trayectoria, rigen lo que se denomina éxito o fracaso escolares. En efecto, establecida según una escala muy diferenciada –a veces hasta el décimo de punto–, una jerarquía de excelencia se transforma con facilidad en *dicotomía*: basta con introducir un *punto de corte* para fabricar conjuntos considerados homogéneos: por un lado, los que repiten son relegados a los estudios preprofesionales o entran en el mercado de trabajo a los quince o dieciséis años; por el otro, los que progresan en la trayectoria y se abren camino hacia los estudios prolongados.

La otra función tradicional de la evaluación es la de *certificar los conocimientos adquiridos ante terceros*. Un diploma garantiza a los potenciales empleadores que su portador ha recibido una formación, lo que permite contratarlo sin hacerlo pasar por nuevos exámenes. Una forma de certificación análoga funciona también en el interior de cada sistema escolar, de un ciclo de estudios al siguiente, lo mismo que entre años escolares. Aunque menos visible, pues no existe el equivalente de un mercado de trabajo, el mercado de la orientación permanece bajo el control del sistema educativo.

Una certificación no informa mucho sobre el detalle de los saberes y las habilidades adquiridas ni sobre el nivel de dominio alcanzado precisamente en cada área cubierta. Garantiza sobre todo que un alumno sabe *globalmente* "lo que debe saber" para acceder al grado siguiente en la trayectoria escolar, ser admitido en una determina orientación o iniciarse en un oficio. Entre profesores de grados o ciclos sucesivos de estudio, entre la escuela y los empleadores, el nivel y el contenido de los exámenes o de la evaluación son, seguramente, apuestas recurrentes. Sin embargo, en el marco del funcionamiento regular del sistema, "se hace como si" los que evalúan supieran lo que tienen que hacer y se les otorga cierta *confianza*. El interés de una certificación establecida reside precisamente en no tener que ser controlada punto por punto, en servir de *pasaporte* para el empleo o una formación ulterior.

En el interior del sistema escolar, la certificación es sobre todo un modo de regulación de la división vertical del trabajo pedagógico. Lo que con ella se certifica al profesor que se encarga de los alumnos procedentes del nivel o el ciclo anterior, es que podrá trabajar *de la manera habitual*. Lo que ella cubre no es por entero independiente del programa y de los logros mínimos. Eso puede variar mucho de un establecimiento a otro, en función del nivel efectivo de los alumnos y de la actitud del cuerpo docente.

En todo caso, la evaluación no es un fin en sí. Es un engranaje en el funcionamiento didáctico y, más generalmente, en la selección y la orientación escolares. Sirve a la vez para controlar el trabajo de los alumnos y para administrar los flujos.

¿... o al servicio de los aprendizajes?

La escuela se ha acomodado durante tanto tiempo a las desigualdades de éxito que estas parecen situarse "en el orden de las cosas". Lo que importaba, ciertamente, era que la enseñanza fuera correctamente dispensada y que los alumnos trabajaran; pero la pedagogía no pretendía un milagro: no podía más que "revelar" la desigualdad de las aptitudes (Bourdieu, 1966). En esta perspectiva, la evaluación formativa no tenía mucho sentido: la escuela enseñaba y los alumnos aprendían, si poseían la voluntad y los medios intelectuales para ello. La escuela no se sentía responsable de los aprendizajes; se limitaba a ofrecer a todos la ocasión de aprender: ¡a cada uno le tocaba aprovecharla! Hasta un período reciente, la noción de igualdad de oportunidades no significaba otra cosa que el hecho de que cada uno tuviera acceso a la enseñanza, sin trabas geográficas o financieras, sin que se tuviera en cuenta su sexo o su condición de origen.

Cuando Bloom, en los años sesenta del siglo pasado, propugnó una *pedagogía del dominio* (1972, 1976, 1979, 1988), introdujo un postulado completamente nuevo. Señaló que, por lo menos al nivel de

la escuela obligatoria, "todo el mundo puede aprender": el 80% de los alumnos pueden dominar el 80% de los conocimientos y las habilidades inscriptas en el programa, a condición de que se organice la enseñanza de manera de individualizar el contenido, el ritmo y las modalidades de aprendizaje en función de objetivos definidos con claridad. De pronto, la evaluación llegaba a ser el instrumento privilegiado para una *regulación* continua de las intervenciones y las situaciones didácticas. En la perspectiva de una pedagogía del dominio (Huberman, 1988), su papel ya no era el de fabricar jerarquías, sino el de tener en cuenta las adquisiciones y los modos de razonar de *cada* alumno lo suficiente como para ayudarlo a progresar en el sentido de los objetivos. Así nació, si no la idea misma de evaluación formativa –desarrollada originalmente por Scriven (1967) a propósito de los programas–, al menos su transposición a la pedagogía y a los aprendizajes de los alumnos.

¿Qué hay de nuevo en esta idea? En el curso del año, ¿no se sirven todos los profesores de la evaluación para ajustar el ritmo y el nivel global de su enseñanza? ¿No se conocen numerosos docentes que utilizan la evaluación de manera más individualizada, para determinar mejor las dificultades de algunos alumnos e intentar remediarlas?

Toda acción pedagógica reposa sobre una parte intuitiva de evaluación formativa, en el sentido de que hay inevitablemente un mínimo de regulación, en función de los aprendizajes o al menos de los funcionamientos observables de los alumnos. Sin embargo, para que llegue a ser una práctica realmente nueva, sería preciso que la evaluación formativa sea la *regla* y se integre a un dispositivo de pedagogía diferenciada. Es este carácter *metódico, instrumentado y constante* el que la aleja de las prácticas comunes. Por consiguiente, sería jugar con las palabras afirmar que todo docente, constantemente, realiza una evaluación formativa, al menos en el sentido pleno de la expresión.

Si la evaluación formativa no es otra cosa que una manera de regular la acción pedagógica, ¿por qué no es una práctica corriente? Cuando un artesano elabora un objeto, no cesa de observar el resultado para ajustar sus gestos y si hace falta "corregir el tiro", expresión común que designa una facultad humana universal: el arte de dirigir la acción prevista, en función de sus resultados provisionales y de los obstáculos encontrados. Cada profesor dispone de ella, como todo el mundo. Pero se dirige a un grupo y regula su acción en función de la dinámica de conjunto, del nivel general y de la distribución de los resultados,

más que de las trayectorias de cada alumno. La evaluación formativa introduce una ruptura, porque propone *desplazar esta regulación al nivel de los aprendizajes, e individualizarla.*

Ningún médico se preocupa por clasificar a sus pacientes, de menos enfermo a más grave. Menos aún sueña con administrarles un tratamiento colectivo. Se esfuerza en precisar para cada uno un diagnóstico individualizado, como base de una acción terapéutica a su medida. *Mutatis mutandis*, la evaluación formativa debería tener la misma función en una pedagogía diferenciada. Para ese fin, las pruebas escolares tradicionales se revelan de poca utilidad, porque esencialmente son concebidas en vista del recuento más que del análisis de los errores; para la clasificación de los alumnos, antes que para la identificación del nivel de conocimientos de cada uno. Un profesor que hubiera leído a Astolfi (1997) diría: *"Vuestro error me interesa"*. Deliberadamente, una prueba escolar clásica suscita errores, puesto que no serviría de nada si todos los alumnos resolvieran con éxito todos los problemas. Produce la famosa curva de Gauss, lo que permite poner notas buenas y malas y, por lo tanto, fabricar una jerarquía. Una prueba de tal tipo no dice mucho acerca de cómo se opera el aprendizaje y la construcción de los conocimientos en el espíritu de cada alumno: *sanciona* sus errores sin darles los medios para *comprenderlos* y trabajarlos. Por lo tanto, la evaluación formativa debe forjar sus propios instrumentos, que van del test de referencia criterial, que describe de manera analítica un nivel de adquisición o de dominio, a la observación en situación de los métodos de trabajo, los procedimientos, los procesos intelectuales de cada alumno.

El diagnóstico es inútil si no desemboca en una acción apropiada. Una verdadera evaluación formativa está necesariamente unida a una intervención *diferenciada*, con lo que eso supone en términos de enseñanza, de administración de los horarios, de organización del grupo- clase, incluso de transformaciones radicales de las estructuras escolares. Las pedagogías diferenciadas están ya a la orden del día y la evaluación formativa ya no es una quimera, pues ha dado lugar a numerosos ensayos en diversos sistemas.

No obstante, es inútil ocultar que ella choca con toda suerte de *obstáculos*, en los espíritus y en las prácticas. Ante todo, porque exige la adhesión a una visión más igualitaria de la escuela y al *principio de educabilidad*. Para dar prioridad al trabajo de regulación de los

aprendizajes, se debe ante todo creerlos *posibles* para la gran mayoría. Esta concepción está lejos de compartirse unánimemente. Ya no estamos inmersos en la ideología del talento triunfante; casi todo el mundo es consciente del peso del medio cultural en el éxito escolar. Las pedagogías de sostén se han desarrollado un poco por todas partes y la idea de que una diferenciación más sistemática de la enseñanza podría disminuir el fracaso escolar no es muy original. Sin embargo, la democratización de la enseñanza sigue siendo un tema *débilmente movilizador* para una fracción importante de los docentes o de los establecimientos, y la prioridad que le otorgan los sistemas educativos es muy fluctuante. Aunque la política educativa y las aspiraciones de los actores van en ese sentido, el esfuerzo no se lleva *ipso facto* al nivel del aula, de la diferenciación de la enseñanza y la individualización de los itinerarios formativos. Buena parte de las energías permanecen comprometidas en los aspectos financieros, geográficos y estructurales del acceso a los estudios.

La evaluación formativa adquiere todo su sentido en el marco de una estrategia *pedagógica* de lucha contra el fracaso y las desigualdades que está lejos de ser puesta en práctica en todas partes con coherencia y continuidad (Perrenoud, 1996 j, 1997 e). Ya sea por políticas indecisas o por otras razones, la evaluación formativa y la pedagogía diferenciada de la que ella participa, se enfrentan a numerosos obstáculos materiales e institucionales: el número de alumnos, la sobrecarga de los programas, la concepción de los medios de enseñanza y las didácticas, que no privilegian suficientemente la diferenciación. El horario escolar, el recorte de la trayectoria escolar en grados, la administración de los espacios, son otras tantas fuerzas disuasivas para quien no tiene, profundamente arraigada, la pasión por la igualdad.

Otro obstáculo está constituido por la insuficiencia o la complejidad excesiva de los modelos de evaluación formativa propuestos a los docentes. Actualmente, la búsqueda privilegia una vía media entre la intuición y la instrumentación (Allal, 1983) y rehabilita la subjetividad (Weiss, 1986). Se trabaja en una ampliación de la evaluación formativa, más compatible con las nuevas didácticas (Allal, 1988 b, 1991) y los enfoques constructivistas (Crahay, 1986; Rieben, 1988). Se atiende a describir las prácticas actuales antes que a prescribir otras (De Ketele, 1986); se sitúa la evaluación en el marco de una problemática más amplia, la del trabajo escolar (Perrenoud, 1995 a, 1996 a) o la didáctica de las disciplinas (Bain, 1988 a y b; Bain y Schneuwly, 1993; Allal, Bain y Perrenoud, 1993). Estos trabajos están lejos de agotar el tema. Queda mucho por hacer para dar a un gran número de docentes el acicate y los medios para practicar una evaluación formativa.

La formación de los docentes se ocupa poco de la evaluación y menos aún de la evaluación formativa. Más generalmente, una pedagogía diferenciada supone una calificación creciente de los docentes, tanto en el dominio de los conocimientos matemáticos o lingüísticos, por ejemplo, como en el campo de la didáctica (Gather Thurler y Perrenoud, 1988).

En definitiva, la evaluación formativa choca con la evaluación que se practica, la evaluación tradicional, que a veces se dice normativa. Aunque las formas tradicionales de evaluación pierdan vitalidad, la evaluación formativa no dispensa a los docentes de poner notas o redactar apreciaciones, cuya función es la de informar a los padres o a la administración escolar sobre las adquisiciones de los alumnos, y luego fundamentar las decisiones de selección u orientación. Por consiguiente, la evaluación formativa parecería siempre una tarea suplementaria, que obligaría a los docentes a administrar un doble sistema de evaluación, ¡lo que no es muy incitante!

Lo que hoy se juega...

Las investigaciones y las experiencias se multiplican. La evaluación formativa es uno de los caballitos de batalla de la Asociación Europea para el Desarrollo de las Metodologías de Evaluación Educativa (ADMEE) y su hermana mayor de Quebec. Está en el núcleo de las tentativas de pedagogía diferenciada y de individualización de los trayectos formativos. Hay una mayor preocupación por la evaluación a propósito de las renovaciones de programas y en el marco de las didácticas de las disciplinas. La formación continua se desarrolla; lentamente, la formación inicial se enriquece. Esta evolución podría originar la ilusión de que la escuela se ha adherido a la idea de una evaluación formativa y de que se marcha a grandes pasos hacia ella. La realidad es más matizada. En las aulas, las prácticas de evaluación evolucionan en su conjunto hacia una menor severidad. ¿Son más

formativas? Es dudoso. Se desarrolla el sostén pedagógico externo, se trabaja más por pequeños grupos. ¿Es una pedagogía diferenciada digna de este nombre? ¡No es más que un comienzo!

Hay en los sistemas educativos un *desfase* importante entre el discurso modernista, teñido de ciencias de la educación y nuevas pedagogías, y las preocupaciones prioritarias de la mayoría de los docentes y responsables escolares. Son raros los que se oponen resuelta y abiertamente a una pedagogía diferenciada o a una evaluación formativa. Sin embargo, no adhieren a ellas sino a condición de que se den "por añadidura", sin comprometer ninguna de las funciones tradicionales de la evaluación, sin tocar la estructura escolar, sin trastornar los hábitos de los padres, sin exigir nuevas calificaciones de los docentes. Pero, si bien la evaluación formativa no exige por sí misma ninguna revolución, no puede desarrollarse plenamente sino en el marco de una pedagogía diferenciada, basada en una política perseverante de democratización de la enseñanza.

Algún día, los sistemas educativos serán colocados contra la pared: o persisten en aferrarse al pasado, no obstante su discurso de vanguardia, o franquean el paso y se orientan hacia un porvenir en el que importarán menos las jerarquías de excelencia que las competencias reales de la gran mayoría.

Vivimos en un período de transición. Durante mucho tiempo, las sociedades europeas han creído no tener necesidad de muchos individuos instruidos y se han servido de la selección, y por lo tanto de la evaluación, para excluir al mayor número de los estudios prolongados. A comienzos del siglo XX, el 4% de los adolescentes franceses frecuentaban los liceos y podían pretender alcanzar el bachillerato. Actualmente, Francia pretende formar al 80% de los jóvenes en este nivel, sin rebajar el nivel de formación. Ya no es una utopía ni una idea de izquierda. Sin embargo, la crisis de los valores y de los medios, la defensa de los privilegios, la rigidez de la institución escolar autorizan a poner en duda un progreso continuo hacia la pedagogía diferenciada. Ciertamente, la democratización de la enseñanza, en sentido amplio, ha progresado de manera espectacular, si se la juzga por las tasas de escolarización a los 18 o 20 años, o por la duración media de los estudios. Entre las chicas y los muchachos, las posibilidades de éxito y acceso a los estudios prolongados se perfilan como muy próximas. En cambio, se mantiene e incluso tiende a agravarse la distancia entre las clases sociales, entre las capas menos favorecidas y las clases medias y superiores, principales beneficiarias de la explosión escolar (Hutmacher, 1993). A escala planetaria, el desarrollo de la escolarización marca el paso y las desigualdades siguen clamando al cielo.

Por ende, sería azaroso pronosticar los días que vendrán. Entre las necesidades de formación insatisfechas y las políticas de educación no hay siempre coherencia. Delors (1996) y su comisión lo afirman: *"La educación, hay un tesoro escondido en su interior"*. Nadie tendría la audacia de contradecirlos abiertamente. Sin embargo, los gobiernos y la gente de escuela permanecen muy a menudo paralizados por la crisis económica, la fragilidad de las mayorías en el poder, las contradicciones internas de las burocracias escolares, los conservadorismos de todo tipo y todo lo que mantiene una distancia entre los ideales que se sostienen y la realidad de los sistemas educativos.

Que la evaluación esté todavía *entre dos lógicas* decepciona o escandaliza a los que luchan contra el fracaso escolar y sueñan con una evaluación puramente formativa. Con un poco de retrospección histórica, se puede sostener que la misma existencia de una nueva lógica, más formativa, es una conquista extraordinaria. Casi todos los sistemas educativos modernos *declaran* que van hacia una evaluación menos selectiva, menos precoz, más formativa, más integrada a la acción pedagógica cotidiana. Se la puede juzgar con respecto a la distancia entre sus intenciones y la realidad de las prácticas. Se puede también subrayar que tales intenciones son recientes, que datan a lo sumo de los años 1970-80. El período de transición, por lo tanto, apenas se ha iniciado.

Indiscutiblemente, la lógica formativa ha adquirido importancia. Se denuncia con ganas los límites que le imponen las lógicas de selección. Se olvida que estas últimas han reinado, sin contrapartida, durante décadas. La democratización de la enseñanza y la búsqueda de una pedagogía más diferenciada han hecho emerger y extenderse la lógica formativa, hasta tal punto que hoy las fuerzas y la legitimidad de una y otra se encuentran más equilibradas. ¿De qué lado inclinará la balanza el porvenir? Nadie lo sabe. No es tiempo de sacar conclusiones, sino de *trabajar* por la coexistencia y articulación de las dos lógicas de evaluación.

La apuesta no consiste solo en retardar y suavizar la selección. La evaluación tradicional, no contenta con fabricar el fracaso, empobrece

los aprendizajes e induce didácticas conservadoras en los docentes y estrategias utilitaristas en los alumnos. La evaluación formativa participa de la renovación general de la pedagogía, de la concentración en el que aprende, de la mutación de la profesión docente. Otrora dispensador de cursos y lecciones, el profesor deviene creador de *situaciones de aprendizaje* "portadoras de sentido y de regulación". Las resistencias no responden únicamente a la salvaguardia de las elites. ¡Se sitúan cada vez más en el registro de las prácticas pedagógicas, del oficio de docente y del oficio de alumno!

Contenido de la obra

Esta obra reúne algunos textos ya publicados y otros inéditos. Los distintos capítulos pueden leerse independientemente unos de otros. Por lo demás, he intentado ir del análisis de las funciones tradicionales de la evaluación -y de lo que ellas impiden- a la definición de las prácticas emergentes, con los obstáculos que encuentran y los efectos perversos que inducen. Son momentos de una reflexión que, según los años y los contextos, ha oscilado entre una postura esencialmente descriptiva y textos más comprometidos. La *relación entre evaluación y decisión* es uno de los hilos conductores que conectan los diversos textos: la evaluación jamás es analizada en sí misma, sino como componente de un *sistema de acción.*

La evaluación pasa por las prácticas de los *actores*, individuales o institucionales, que rara vez están desprovistos de *razón* y de *razones*, pero cuyas racionalidades son limitadas y diversas, a veces contradictorias. Aunque la evaluación pretende poner en práctica una razón científica y un rigor metodológico, no se realiza sino a través de los sujetos que adhieren a ella y comunican su fuerza a los modelos. Ni la evaluación ni el control son procesos desencarnados. Siempre desbordan las intenciones de los actores que los hacen funcionar; al mismo tiempo, son estrechamente dependientes de ellos. Situar al actor en el centro del análisis no equivale a percibirlo como continuamente lúcido y advertido...

He renunciado a retomar aquí un ensayo titulado *L'évaluation codifiée et le jeu avec les règles* (Perrenoud, 1986 b). Esto no impide que el tema de la regla y del juego con la regla atraviese la mayor parte de los análisis, en coherencia con el enfoque del *curriculum*, a la vez

prescrito e inventado por los docentes, negociado, más pobre y más rico que los textos (Perrenoud, 1994 b, 1995 a). Autonomía relativa de los actores, relación estratégica con los roles, los procedimientos y las estructuras, órdenes parciales y negociados, están en el fundamento de una sociología de las organizaciones. Se encuentran esos fenómenos cuando nos referimos a la evaluación.

* * *

La visión panorámica de los capítulos que sigue es una guía introductoria de una posible lectura. También es posible servirse de ella *a posteriori*, como de una ayuda-memoria.

El capítulo 1, "La evaluación en el principio de la excelencia y del éxito escolares", sitúa el estudio de la producción de las formas, las normas y las jerarquías de excelencia escolar en el marco de una sociología de la evaluación, ella misma inscrita, en principio, en una problemática más vasta y más clásica: explicar el fracaso escolar. El éxito y el fracaso son realidades socialmente construidas, en su definición de conjunto tanto como en la atribución de un valor a cada alumno, en distintos estadios de la trayectoria escolar, a través de prácticas de evaluación que, por un lado, siguen los procedimientos y las escalas instituidas y, por el otro, dependen de la arbitrariedad del docente o el establecimiento. Una sociología de la evaluación nace a partir del instante en que se rechaza creer que el éxito y el fracaso escolares resultan de una medida objetiva de competencias reales; en que se los ve, por el contrario, como *representaciones* fabricadas por la escuela, que define las formas y las normas de excelencia, mide los grados de conocimiento o de dominio, fija los umbrales y los niveles y distingue, a fin de cuentas, a los que alcanzan el éxito y a los que fracasan. No contenta con fabricar los juicios de excelencia, de éxito y de fracaso, la escuela tiene el poder de darles *fuerza de ley* y, en consecuencia, de asociar con ellos decisiones de orientación, de selección, de certificación, de represión disciplinaria o de derivación médico-pedagógica.

El capítulo 2, "¿De qué está hecha la excelencia escolar?", propone tomar alguna distancia con relación a la intención declarada de la evaluación escolar, que es dar cuenta del dominio de los saberes y habilidades que figuran en el programa. No se enseña todo lo que

figura en el programa; no se evalúa todo lo que se ha enseñado. A la inversa, todo lo que ha sido evaluado no ha sido debidamente enseñado y resulta a veces más de aprendizajes extraescolares (guiados o espontáneos) que de la instrucción dispensada en clase. La adquisición de la lectura es en parte producto de la educación familiar, implícita o explícita. En el dominio del idioma, y más particularmente del léxico, la escuela no desempeña más que un papel marginal, lo que no le impide evaluar el "vocabulario" de los alumnos, de manera específica y, a la vez, indirectamente, en otros trabajos; por ejemplo, en matemática o en historia. Por lo tanto, no hay correspondencia exacta entre la cultura escolar definida en los programas y lo que se evalúa. Cuando hay correspondencia aparente surge otra cuestión: ¿qué se tomará *realmente* en cuenta bajo cuerda, por ejemplo, al evaluar el dominio de la ortografía, de la conjugación, del razonamiento matemático, de la capacidad de argumentar y disertar, de orientarse en el espacio o de explicar los fenómenos físicos? Este capítulo, que prolonga mis trabajos sobre la fabricación de la excelencia (Perrenoud, 1995 a), intenta demostrar que lo que se evalúa no es lo que se cree evaluar, porque se someten a prueba, por una parte, adquisiciones culturales e intelectuales muy generales, independientes de un programa y de una enseñanza en particular y, por la otra, saberes estrechamente contextualizados, de los cuales a menudo no queda gran cosa en una situación algo diferente. Los trabajos acerca de la *transferencia de conocimientos* (Meirieu, Develay, Durand y Mariani, 1996) ponen en evidencia el encerramiento de la escuela, su funcionamiento en circuito cerrado, su tendencia a preparar para el examen más que para enfrentar las situaciones de la vida. Tener éxito en la escuela, ser buen alumno, es muy a menudo ser capaz de rehacer, en situación de evaluación, lo que se ha ejercitado largamente en situación de aprendizaje, ante tareas semejantes y según consignas que sugieren, por su misma forma, qué se debe buscar y cuáles conocimientos y operaciones movilizar.

El capítulo 3, "Evaluación y orientación escolar", analiza los vínculos privilegiados entre evaluación y orientación-selección desde el ángulo de la sociología de las organizaciones y las transacciones sociales. Los trabajos no dejan de poner en evidencia las fuertes correlaciones entre el nivel escolar reconocido y la orientación. Mientras que ciertos sistemas tornan a la orientación casi automática en función de los resultados escolares, otros dejan a los actores una iniciativa más amplia. En todos los casos, hay *negociación* de la orientación escolar (Berthelot, 1993; Merle, 1996; Richiardi, 1988), en el marco de una transacción que, al considerar los resultados escolares como adquisiciones, trata sobre sus consecuencias. Una parte del diálogo entre las familias y la escuela es de esta naturaleza: a veces –en general, en las clases medias y superiores– los padres del alumno intentan obtener una orientación más favorable que la que, en principio, autorizan sus resultados escolares. Se hace entonces alusión a su juventud, a sus progresos y motivaciones para el éxito, al tiempo y las oportunidades que no hay que desperdiciar, para obtener una orientación más favorable. Otro caso ilustrativo: la escuela intenta convencer a la familia –en general, de clase popular– de que manifieste más ambición con respecto a sus hijos, incitándola a utilizar todos sus derechos. A estos regateos, más o menos públicos, se agregan otros, más secretos, porque ellos *se refieren a la evaluación en sí misma*. La evaluación se negocia en cuanto tal, precisamente por lo que ella tiene de consecuencia para la orientación-selección (o para la certificación). Es una ingenuidad creer que primero se evalúa y después se orienta. Las prácticas de la orientación-selección pesan continuamente sobre la evaluación, pues los actores buscan anticiparse a ella y ejercen todo tipo de presiones para encontrarse en la situación más favorable posible en el momento en que se toma la decisión. Sucede que un docente –al precio de algunos pases de prestidigitación– otorga una calificación suficiente a un alumno que, formalmente, no la merecía. ¿Por qué? Para no penalizarlo, porque piensa "que vale más que sus notas". ¿Es eso escandaloso, o inteligente? Cada cual lo apreciará. Para el sociólogo, el análisis de los tratos mercantiles es más importante que su denuncia.

El capítulo 4, "Los procedimientos ordinarios de evaluación: frenos para el cambio de las prácticas pedagógicas", intenta explicar por qué las prácticas de evaluación convencionales impiden el cambio de las prácticas docentes y de la relación pedagógica. A menudo se cree que las transformaciones del currículum o del método pedagógico podrían o deberían inducir cambios en la evaluación. Así, una pedagogía diferenciada debería favorecer una evaluación formativa, una pedagogía del proyecto o de las competencias, hacer evolucionar la evaluación hacia otros niveles taxonómicos u otras modalidades. A menudo, se percibe que las cosas marchan en otro sentido: la rigidez de los procedimientos de evaluación impide o ralentiza otros cambios. El capítulo

analiza siete mecanismos complementarios: 1) la evaluación absorbe a menudo la mejor parte de la energía de los alumnos y los docentes; 2) el sistema de evaluación clásico favorece una relación utilitarista con el saber; 3) participa de una relación de fuerzas que sitúa a docentes y alumnos en posturas poco favorables para su cooperación; 4) la necesidad de poner notas regularmente favorece una transposición didáctica conservadora; 5) el trabajo escolar tiende a privilegiar actividades cerradas, estructuradas, bien experimentadas; 6) el sistema clásico de evaluación fuerza a los docentes a preferir las adquisiciones aisladas y cuantificables a las competencias de alto nivel; 7) bajo una apariencia de exactitud, la evaluación tradicional oculta una arbitrariedad difícil de consensuar en un equipo pedagógico. De donde se deriva una conclusión provisional: se debe cambiar la evaluación para cambiar la pedagogía, no solo en el sentido de la diferenciación, sino de los métodos de proyectos, del trabajo por situaciones-problemas, de los métodos activos, de la formación de conocimientos transferibles y de competencias utilizables fuera de la escuela. El capítulo 9 volverá sobre el enfoque sistémico del cambio en educación.

El capítulo 5, "La parte de evaluación formativa en toda evaluación continua", pretende demostrar que no hay una ruptura total entre evaluación tradicional y evaluación formativa, que existe una parte de evaluación formativa en cualquier pedagogía, aun frontal, aun tradicional, en particular en la escuela primaria. Lo que tiene un doble filo: si ya se la practica, ¿por qué presentarla como una innovación? Porque a partir de una evaluación formativa episódica, poco instrumentada y dependiente del sentido común, se debe recorrer un largo camino para llegar a una evaluación coherente, apoyada sobre los instrumentos, y una formación [específica], articulada con una pedagogía diferenciada. Reconocerlo no obliga a hacer tabla rasa de las prácticas anteriores. Por el contrario, se puede tratar de concebir de estrategias de cambio valorizando los momentos de pedagogía diferenciada y de observación formativa señalables en cualquier práctica. Este análisis permitirá especialmente diferenciar entre una regulación de las actividades y una regulación de los aprendizajes.

El capítulo 6, "Hacia didácticas que favorecen una regulación individualizada de los aprendizajes", propone un rodeo por el concepto de *regulación* como articulación entre dispositivos didácticos y observación formativa. La didáctica de las disciplinas se constituyó hace más de dos décadas sin prestar, en principio, demasiada atención a los trabajos sobre la evaluación y tampoco sobre la regulación de los procesos de aprendizaje, cuando ellos no se centraban en una disciplina particular. Al mismo tiempo, los investigadores en evaluación, llevando a cabo trabajos en diversos campos disciplinarios, no otorgaban a los contenidos específicos de los saberes un estatus privilegiado en el análisis. La situación evoluciona, desde hace más de diez años, bajo el impulso de investigadores que intentan pensar más explícitamente la articulación entre evaluación y didáctica (véanse, por ejemplo, Bain, 1988 a y b; Bain y Schneuwly, 1993; Allal, 1988 a, 1993 a y b). Entre evaluación convencional y didáctica las conexiones son evidentes, pero débilmente reconocidas. Se puede tener la impresión de que son dos lógicas distintas, que intervienen en momentos diferentes. Pero, aunque el evaluador no sea el docente, la evaluación que se perfila en el horizonte ejerce fuertes restricciones sobre las trayectorias didácticas. Es todavía más claro cuando el docente es simultáneamente formador y evaluador: debe evitar absolutamente las incoherencias mayores entre su enseñanza y su evaluación.

Cuando la evaluación se hace formativa, se transforma en una dimensión del acto de enseñar y de las situaciones didácticas. Es más fecundo pensarla en el marco de un *enfoque global de los procesos de regulación de los aprendizajes* y como componente de una situación y un dispositivo didácticos, más bien que como práctica evaluativa distinta. En esta perspectiva, la toma de información sobre el trabajo del estudiante y la retroacción que se le reenvía no son más que *modalidades de regulación*, entre otras. Ante todo, el concepto de regulación es una noción didáctica y la evaluación, entonces, ya no es una actividad separada. Lo que significa que no puede pensarse, en definitiva, sin referencia a los saberes en juego y a las opciones didácticas del docente.

El capítulo 7, "Un enfoque pragmático de la evaluación formativa", también inscribe la observación formativa en una *visión global de la regulación*. Intenta demostrar que la única regla absoluta de una observación formativa, dentro de los límites de la ética, es ser *eficaz* en la regulación de los aprendizajes. Puede parecer extraño que un investigador –que se sitúa de buen grado del lado de la rigurosidad– clame por un enfoque *pragmático* de la evaluación formativa. Sin embargo, se trata de sentido común: la observación formativa pretende ayudar

al alumno a aprender. Por lo tanto, la única cuestión pertinente es saber si lo conseguirá. La observación formativa se basa en *hacer fuego con cualquier madera*. En consecuencia, demos lugar a la intuición tanto como a la instrumentación, ampliemos la observación a todo lo que es pertinente para comprender las dificultades escolares y la intervención a todo lo que es eficaz. Asimismo, el enfoque pragmático conduce a *romper con la norma de equidad formal*: se invierte en la observación formativa en función de las necesidades de cada uno. Si todo va bien, es inútil perder el tiempo en redescubrir lo que salta a los ojos. La observación formativa es un *momento* en la resolución de un problema, en la regulación de una acción. ¡Es un recurso raro, reservado para los que tienen verdadera necesidad de ella!

El capítulo 8, "Ambigüedades y paradojas de la comunicación en clase", nos vuelve a la gravitación de lo real, al recordar que *no cualquier interacción contribuye a la regulación de los aprendizajes*. Si la idea de observación formativa incluye una referencia vigorosa a la comunicación entre alumnos y docentes, sería ingenuo creer que cualquier interacción produce efectos de aprendizaje. Por el contrario, buena parte de las conversaciones corrientes sirven para confortar a cada uno en sus representaciones y sus prácticas. No inducen a buscar la contradicción o el conflicto cognitivo, sino a encubrirlos. Asimismo, ni los niños ni los adultos son llevados espontáneamente a representarse y menos aún a explicar sus modos de razonar y aprender. La evaluación formativa, a pesar de sus buenas intenciones, puede ser recibida como una forma de *violencia simbólica*, porque introduce una observación y un cuestionamiento intensivos, en nombre de una *Glasnost* pedagógica que no todos los alumnos aprecian. La comunicación es también un medio de ocultar con astucia o disimular nuestros pensamientos. ¡No seamos angelicales!

El capítulo 9, "¡No toquen mi evaluación! Un enfoque sistémico del cambio", sitúa la evaluación en el centro de un "octógono de fuerzas", cuyos vértices son: 1) las relaciones entre las familias y la escuela; 2) la organización de las clases y las posibilidades de individualización; 3) la didáctica y los métodos de enseñanza; 4) el contrato didáctico, la relación pedagógica y el oficio de alumno; 5) la concertación, el control y la política del establecimiento; 6) los programas, los objetivos y las exigencias; 7) el sistema de selección y orientación; 8) las satisfacciones personales y profesionales de los docentes. ¿Cómo

asombrarse de que sea difícil cambiar un sistema en el que todo está de tal modo imbricado? ¡La evaluación no puede cambiar en un sistema educativo que, por lo demás, permanece inmóvil!

La *conclusión* volverá sobre el problema de la coexistencia, más o menos pacífica, de dos lógicas de evaluación. ¿Cómo podrían articularse una evaluación formativa y una comparativa y selectiva? Uno se sentiría tentado de resolver el problema proponiendo un cambio de vocabulario, distinguiendo por un lado una *observación formativa*, desprovista de toda postura de clasificación y selección, y por el otro una *evaluación comparativa* asumida como tal, que sirva de fundamento legítimo a las decisiones de orientación-selección o certificación. Aun si se distinguen las intenciones y las palabras, al insistir por una parte en la observación, la retroacción, la regulación, y por la otra sobre la medida equitativa de los conocimientos y de las competencias adquiridos, no se impedirá la coexistencia práctica de estas dos lógicas, en la escuela y en el aula, a veces en armonía y más a menudo mutuamente contrapuestas.

Capítulo 1

La evaluación en el principio de la excelencia y del éxito escolares[1]

¿Qué es un alumno fracasado? Para el sociólogo:

> "El alumno que fracasa es el que no adquiere, en el término previsto, los nuevos conocimientos y las nuevas habilidades que, de acuerdo con el programa, la institución preveía que adquiriese." (Isambert-Jamati, 1971).

Esta definición resume el sentido común. Pero plantea una cuestión tan trivial que podría pasarse por alto: ¿cómo se sabe si un alumno adquiere o no, "en el término previsto, los nuevos conocimientos y las nuevas habilidades que, de acuerdo con el programa, la institución preveía que adquiriese"? En hueco, esta sencilla definición remite a un mundo de actores y de prácticas de evaluación: el grado de adquisición de conocimientos y habilidades debe ser estimado por *alguien* y ese juicio debe ser sostenido por una *institución*, para volverse luego algo más que una apreciación subjetiva y fundamentar las *decisiones* de selección orientadora o certificación.

Se considera que los alumnos tienen éxito o fracasan en la escuela *porque se los evalúa*, en función de exigencias manifestadas por los docentes u otros evaluadores, que siguen los programas y otras directivas dictadas por el sistema educativo. Las normas de excelencia y las prác-

[1] Este capítulo y el siguiente retoman, en forma condensada e integrando ellos los trabajos más recientes, la sustancia de dos artículos ("La place d'une sociologie de l'évaluation dans l'explication de l'échec scolaire et des inégalités devant l'école", *Revue européene des sciences sociales*, 1985, nº 70, pp. 177-198 y "De quoi la réussite scolaire est-elle faite?", *Éducation et recherche*, 1986, nº 1, pp. 133-160).

ticas de evaluación, sin que engendren por sí mismas las desigualdades en el dominio de los saberes y habilidades, desempeñan un papel crucial en su transformación en clasificaciones y, por lo tanto, en juicios de éxito o fracaso. Sin normas de excelencia, no hay evaluación; sin evaluación, no hay jerarquías de excelencia; sin jerarquías de excelencia, no hay éxitos o fracasos *declarados*; y sin ellos, no hay selección ni desigualdades de acceso a los estudios secundarios deseables o a los títulos.

La investigación en educación nunca ignoró el peso de las normas de excelencia escolar en la determinación del éxito y el fracaso escolares. No obstante, durante largo tiempo se consideraron su existencia y su contenido como evidencias triviales y la evaluación como una simple medida de las desigualdades de dominio de la cultura escolar. En consecuencia, el campo estaba libre para preocuparse ante todo por identificar las causas y consecuencias de las desigualdades de aprendizaje, sin detenerse demasiado en su modo de evaluación y en las formas de excelencia definidas por la escuela.

La irrupción de las ciencias sociales y de la educación comparada ha permitido tomar conciencia de la relativa arbitrariedad cultural de los programas escolares y, por lo tanto, de las formas y normas de excelencia. Desde entonces se otorgó más importancia a los *contenidos* de la cultura escolar y a su papel en la génesis de ciertos fracasos, en particular cuando fue visible que la desigualdad social ante la escuela podía imputarse, en gran medida, a una *distancia desigual* entre la norma escolar y la cultura inicial que el alumno debía a su familia, su comunidad y su clase social de origen.

Todo eso no condujo a los investigadores a estudiar inmediatamente las prácticas de evaluación y las modalidades de fabricación de las jerarquías de excelencia escolar, y luego de los juicios de éxito o fracaso. Numerosos investigadores en educación consideran todavía, aunque reconozcan la arbitrariedad cultural de cualquier currículum, que la desigualdad en el éxito escolar es asimilable, *grosso modo*, a la desigual apropiación de la cultura escolar tal como la definen los programas. Con frecuencia, incluso hoy sucede como si la evaluación –por supuesto que con cierto margen de error– no hiciera más que iluminar las desigualdades reales de dominio de los programas, a la manera en que un termómetro mide aproximadamente las variaciones de temperatura reales.

Es por eso que muchos trabajos sobre las causas de las desigualdades de éxito toman como indicadores de la excelencia escolar los resultados

de los alumnos en las pruebas de conocimientos administradas en el marco de una encuesta independiente de la evaluación escolar, que simplemente se considera que mide "la misma cosa" de manera más estandarizada y confiable. Es así que, cuando Cherkaoui (1979) trata de las "paradojas del éxito escolar", se apoya en un análisis secundario de los datos de la *International Educational Assessment* (Husen *et al.*, 1967) sobre el dominio de conocimientos matemáticos en diversos países. Esta encuesta ha sometido a millares de adolescentes de distintos países a un test estandarizado de conocimientos matemáticos concebido por investigadores, sin relación con los diversos procesos de evaluación de uso corriente en esos sistemas. En principio, los saberes y habilidades evaluados eran enseñados en los distintos países comparados, pero con grandes variaciones de un sistema a otro, en virtud de su importancia en el currículum, de su modo de transposición didáctica, del nivel de exigencia, de modo que el contenido de las pruebas no correspondía específicamente a ningún currículum nacional, modulado según los establecimientos y los ciclos. Lo que no impide a Cherkaoui identificar sin pestañear "el éxito escolar" con los resultados obtenidos en las pruebas de la IEA, sin la menor discusión acerca de las relaciones entre los resultados de esos tests y la excelencia escolar reconocida a los mismos alumnos por sus respectivos sistemas educativos.

Incluso, por momentos, se puede tener la impresión de que los investigadores prefieren sus instrumentos de medida a las apreciaciones más rudimentarias de los docentes, porque ellos se aproximan más a la realidad de las competencias de los alumnos. Lo que es real, pero hace desaparecer al mismo tiempo una cuestión crucial: *de qué está hecha la excelencia escolar, ya no idealmente, sino tal cual se la juzga en el día a día, en el marco del funcionamiento ordinario de la escuela.* A menudo, los investigadores en educación han pasado de la crítica docimológica –fundada– de la evaluación escolar, a la tentación de sustituirla, en ocasión de una encuesta, por sus propios instrumentos, sin darse cuenta de que, en consecuencia, cambian de variable dependiente...

Otros investigadores, que no disponen de ninguna encuesta independiente adecuada, o no desean servirse de ella, adoptan como *indicadores* de éxito o de fracaso las decisiones de selección u orientación que consideran derivadas de él "lógicamente": repetición o promoción al grado siguiente, retraso escolar, admisión en tal o cual

orientación, diploma preparado u obtenido. Ciertos autores (Hutmacher, 1993; Crahay, 1996) reconocen que esas variables no son indicadores fieles del éxito tal como lo juzga el sistema, sino que son *consecuencias* del éxito o del fracaso, que se unen a otros factores que pesan en la decisión, especialmente diversas transacciones sociales. Es así como ciertos alumnos, sin haber fracasado realmente, demandan repetir para asegurarse una mejor orientación un año más tarde. Otros, que deberían repetir, negocian y obtienen una dispensa. La repetición es cada vez más raramente la consecuencia mecánica de un nivel de excelencia; resulta de una *decisión* en la cual la excelencia se conjuga con otros factores: edad del alumno, progresos recientes, proyectos, presiones de la familia, previsible recepción en el curso siguiente, seguido en el marco de un equipo pedagógico, política del establecimiento. Los investigadores conocen las distinciones entre el nivel escolar y la repetición, pero a falta de otros datos se vuelcan al análisis de las tasas de repetición o retraso escolar, refiriéndolos a la clase social, al sexo, a la nacionalidad. Absorto en el análisis multivariado, el lector pronto olvidará la advertencia inicial e identificará el fracaso con algunas de sus consecuencias.

Incluso en otras investigaciones, se toman como índice de éxito los resultados de algunas pruebas estandarizadas administradas por la escuela, sin preocuparse de precisar su papel en la fabricación de jerarquías globales que determinan el éxito o el fracaso. Desde luego, no todas las evaluaciones tienen el mismo peso en los juicios de éxito o de fracaso. Deben tenerse en cuenta los procedimientos de ponderación y de síntesis en vigor en tal o cual sistema educativo, incluso en tal o cual establecimiento o en tal o cual clase. Promedios, coeficientes y dispensas son tan reales como las pruebas mismas y desempeñan un papel determinante en la agregación de evaluaciones parciales, pues ninguna es por sí sola asimilable a la excelencia escolar y menos aún, por supuesto, al éxito o el fracaso.

En resumen, numerosos investigadores, apremiados para dar una explicación de las desigualdades, durante largo tiempo han "hecho como si" la definición del éxito y el fracaso escolares fuera *trivial*. Han aceptado la idea de que, en cada momento de su carrera, un alumno domina más o menos los saberes y habilidades trasmitidos y que el éxito escolar se asimila al sencillo reconocimiento, más o menos equitativo y preciso, de este dominio. Por cierto, reconocían

que la evaluación es a veces aproximativa y sesgada, que la escuela no siempre cuenta con los instrumentos necesarios para determinar las competencias de sus alumnos. A pesar de esas reservas admitían, en general, que el éxito se basa en una evaluación que mide de manera aproximada el dominio de la cultura escolar.

¿Por qué esta "aproximación", este apresuramiento en llegar a los resultados de la evaluación sin cuestionar sus fundamentos ni sus procedimientos? Puede ser porque el pasaje inmediato a la *explicación* de las desigualdades obliga a penetrar en la noble esfera de los debates teóricos acerca de la parte respectiva, en la génesis del fracaso escolar, de lo innato y lo adquirido, de la familia y la escuela, de los individuos y el "sistema". Por lo demás, si se espera impresionar al lector mediante análisis de variancia o de regresión sofisticados, es mejor no interrogarse demasiado profundamente sobre el significado de la variable dependiente: se correría el riesgo de explicar de modo erudito las variaciones de magnitud, ciertamente mensurable, pero cuyas relaciones con el fracaso escolar, semántica y estadísticamente, son de lo más inciertas (Bain, 1980, 1982). Quizás hay que tener en cuenta también dificultad real que existe para definir con rigor el éxito escolar.

Sin embargo, si se quiere *explicar*, no las decisiones que afectan la carrera escolar, ni las adquisiciones cognitivas medidas por los tests, sino el éxito y el fracaso, *tales como son establecidos, declarados y registrados por la organización escolar*, es importante comprender los procedimientos aplicados por los actores:

> "Por lo tanto, cualquiera sea el modo en que se establece o se mide el éxito y el fracaso escolares, nos parece que esas nociones no significan nada independientemente de una institución escolar dada y fuera de un nivel dado de la trayectoria escolar. [...] Es por eso que el éxito ***en la escuela*** no debería confundirse, en nuestra opinión, ni con el éxito ***por la escuela*** –el éxito profesional y social que prometen los diplomas–, ni aun con el ***nivel final alcanzado*** en los estudios, y menos aún con el ***grado de satisfacción***, el sentimiento de realización subjetivo susceptible de ser experimentado por el individuo en el curso y por el hecho de sus estudios, independientemente

de cualquier evaluación 'objetiva' o institucional de sus resultados". (Forquin, 1982).

Por lo tanto, salvo que se juegue con las palabras, el éxito y el fracaso escolares resultan del juicio diferencial que la *organización escolar* elabora acerca de sus alumnos, sobre la base de jerarquías de excelencia establecidas, en momentos de la trayectoria escolar que ella elige y según procedimientos de evaluación *que le pertenecen*. No se trata, pues, de desigualdades de competencias medidas por intermedio de encuestas, ni de sentimientos subjetivos de éxito o fracaso, ni de decisiones de promoción u orientación en cuanto tales.

La fabricación de jerarquías de excelencia: diversidad y negociación

Si la excelencia *se relaciona* con un programa, nada permite afirmar que ella "mide" esencial y exclusivamente el dominio de saberes y habilidades por enseñar, ni aun efectivamente enseñados. La escuela *pretende* que su evaluación trata sobre la apropiación del currículum formal, pero eso es precisamente lo que el análisis de la producción de los juicios de excelencia conduce a matizar.

Del programa a la evaluación

Dado que la cultura escolar no forma un todo homogéneo, que se compone de distintas disciplinas, enseñadas por separado, parece normal que se haga frente a evaluaciones independientes unas de otras. Por ejemplo, en la escuela primaria la evaluación de excelencia se efectuará en el marco de la enseñanza de la lengua materna, de la matemática, de las actividades para despertar la inteligencia, la imaginación y la creatividad, del estudio del ambiente, de las actividades artísticas, de la educación física. En la enseñanza secundaria, los alumnos serán evaluados en literatura, filosofía, biología, química, física, historia, geografía, informática, etc. En la mayoría de los sistemas escolares, se estima que algunas de estas disciplinas son conjuntos demasiado vastos para que den lugar a una sola forma de excelencia. Por consiguiente, la disciplina admite muchos componentes y otras

tantas normas distintas de excelencia. Es así como, desde la escuela primaria, el dominio de la lengua materna incluye el de la expresión oral, la lectura, la gramática, el léxico, la ortografía, la expresión escrita, la morfosintaxis verbal, las obras literarias y poéticas. Se supone que el dominio de la cultura matemática incluye los de los sistemas de numeración, las operaciones aritméticas, la teoría de los conjuntos y de las relaciones, la lógica proposicional y del razonamiento, la geometría, el álgebra, el cálculo diferencial e integral, etc.

Este fraccionamiento del currículum en disciplinas y de estas en componentes más o menos tabicados varía sensiblemente de una época a otra o de un sistema educativo a otro, lo que sugiere que las divisiones no se atienen solo al estado y a la estructura interna de los saberes y habilidades, sino a un modo de partición propio de cada organización escolar. Bernstein (1975) ha mostrado que el pasaje de un currículum fragmentado a otro integrado estaba vinculado a otros cambios estructurales del sistema escolar. Se concluye que, en un momento dado, en un sistema determinado, se instituye un recorte que gobierna la división del trabajo entre los docentes (Perrenoud, 1995 a).

Cada disciplina o subdisciplina, tomada en un nivel dado de la trayectoria escolar, constituye un *campo de excelencia*. Esa excelencia se asimila "oficialmente" al dominio de conceptos, conocimientos, métodos, habilidades y valores que figuran en el programa. Por lo tanto, las normas de excelencia son, en principio, fácilmente identificables: parecen derivarse lógicamente del programa del año. En consecuencia, cada jerarquía de excelencia se presenta entonces como una *clasificación* según el grado de dominio obtenido por cada alumno *en el interior de un campo disciplinario* (o de uno más restringido). Ese grado de dominio se adquiere en algunos momentos de la trayectoria escolar y se expresa según ciertas escalas numéricas o ciertos códigos estandarizados, en general comunes al conjunto de las disciplinas.

Todo parece, por lo tanto, derivarse de los programas. Sin embargo, reina una imprecisión bastante grande acerca del contenido exacto de las formas y normas de excelencia y, más aún, acerca de los niveles de dominio esperados. En la mayor parte de los sistemas educativos que practican el control continuo de las adquisiciones, todo sucede como si el contenido de las normas de excelencia debiera ser *deducido* de los contenidos de la enseñanza, ya que la organización prescribe a los profesores evaluar *grosso modo* los saberes y habilidades que han

enseñado. Dado que se considera que ellos enseñan lo que figura en el programa, ¿por qué buscar más allá? Cuando se administran los exámenes, las exigencias no son necesariamente muy fáciles de identificar, sea porque cada profesor o establecimiento produce su propio examen, sea porque las exigencias son definidas por jurados que no publican sus criterios.

No obstante, si ello se mira más de cerca, se tiene la medida de dos hechos fundamentales y sus consecuencias:

- Los textos legislativos y reglamentarios dicen lo que se debe enseñar, pero definen con mucha menor claridad lo que los alumnos están en condiciones de aprender, por lo tanto, lo que se debe evaluar. En ciertos sistemas educativos, mientras que una circular precisa hasta el detalle la manera de redondear un promedio o construir un baremo, se dejan muy ampliamente a la apreciación del docente el contenido de la evaluación y el nivel de exigencia.
- Los programas dejan a los profesores un importante *margen de interpretación* y una *esfera de autonomía* en cuanto a su transposición didáctica. Según la expresión de Chevallard (1986 b), el programa es un marco vacío: si el profesor "ve el cuadro ya pintado" es porque proyecta en él todo lo que tiene en la mente como producto de su formación, pero también de su concepción personal de la cultura y la excelencia. Se sigue que, incluso si evaluaran *exactamente* lo que enseñan, los docentes no evaluarían las mismas adquisiciones, porque no valorizan, no dominan y no enseñan exactamente los mismos saberes y habilidades.

Por lo tanto, si nos limitamos a consultar los textos oficiales, es bastante difícil identificar las exigencias que están en la base de la evaluación escolar. Saber que un sistema educativo ordena evaluar "el dominio de la expresión escrita" a tal nivel de la trayectoria escolar, no dice todavía

- lo que encubre exactamente esta forma y esta norma de excelencia cuando se relaciona con los saberes conocidos o con las prácticas sociales de referencia, antes de cualquier intención de instruir;
- lo que ellas llegan a ser cuando la transposición didáctica y la parte de autonomía de los docentes han desempeñado su papel;

- el nivel de dominio efectivamente exigido en cada etapa de la trayectoria escolar, que difiere de una clase o de un establecimiento a otro;
- cómo proceden los docentes u otros examinadores para "medir" concretamente este dominio.

Los docentes se benefician de una autonomía aún mayor en los sistemas escolares que instituyen una *evaluación continua*. En efecto, la presencia de exámenes anuales o de pruebas estandarizadas induce una forma de armonización, por el simple hecho de que cada profesor corre el riesgo de una contradicción entre su manera de evaluar a sus alumnos y sus resultados en los tests de los cuales no domina el contenido, ni el baremo, ni incluso –como en el bachillerato– la administración o la corrección.

Cuando la evaluación es esencialmente continua, cada profesor –sin que por lo demás tenga forzosamente conciencia de ello– puede adoptar más fácilmente *su propia definición de excelencia*, apropiándose y especificando, a su manera, las normas de excelencia establecidas por la institución, invirtiendo en ellas su propia concepción de la cultura y el dominio. Más aún, le corresponde fijar, según lo que le parece justo y razonable a la vez, el nivel de exigencia en la o las disciplinas que enseña. Decide también, en amplia medida, acerca de la manera de hacer corresponder los resultados con las notas y acerca del umbral que dé testimonio de un dominio "suficiente". En definitiva, el profesor goza de una amplia autonomía en la manera en que compone, administra, corrige y califica sus pruebas escritas u otros momentos del trabajo escolar. De tal modo que, cuando se comparan las exigencias entre clases y entre establecimientos, se observan fuertes variaciones (Duru-Bellat y Mingat, 1987, 1988, 1993; De Landsheere, V., 1984 a y b; Grisay, 1982, 1984, 1988; Isambert-Jamati, 1984; Merle, 1996). Como lo muestran esos autores, según la clase de la que forma parte, un alumno no recibirá la misma enseñanza ni será juzgado a la luz de las mismas normas de excelencia y los mismos niveles de exigencia.

Para reconstituir las normas de excelencia, los niveles de exigencia y los procedimientos de evaluación, se precisa, por lo tanto, no solo identificar las reglas y la doctrina no escrita de la organización escolar, sino tener en cuenta la gran *diversidad* de concepciones y prácticas. A *cada uno su verdad*: la excelencia y el éxito no son de un solo tipo. Su definición varía de un establecimiento, de una clase, de un año al otro, en el marco de un mismo plan de estudios. Esta diversidad, ampliamente

desconocida, por ser poco legítima, no impide que un juicio de excelencia fabricado por una sola persona, en forma discrecional, sea enunciado *en nombre de la institución* y adquiera desde entonces fuerza de ley.

Las funciones de la imprecisión

Cuando el análisis, tanto del curriculum formal como de las reglas que gobiernan la evaluación, pone en evidencia la inmensa parte de interpretación que se deja al profesor, nos planteamos un interrogante: ¿por qué se acepta tanta *imprecisión* en la definición de las normas de excelencia, de los niveles de exigencia y los procedimientos de juicio? En una organización que codifica, a menudo hasta el detalle, cosas mucho menos importantes –el ancho de los márgenes o el color de los cuadernos–, que se dice cuidadosa de la igualdad ante la ley y de la uniformidad del trato, puede preguntarse qué justifica tan gran diversidad de normas y prácticas de evaluación, teniendo en cuenta que esta representa una forma de discriminación y desigualdad ante la ley.

Los profesores y responsables de la escuela no ignoran por completo la diversidad de exigencias, si bien tienen tendencia a subestimarla, en ausencia de puntos de comparación. En particular, se toman a pecho el no reconocerla públicamente, en la medida en que podría interpretarse como un signo de injusticia o anarquía. Con relación a la imagen que los profesores y responsables escolares desean dar, la diversidad de normas y prácticas de evaluación puede parecer una falla. Entonces, ¿por qué se la tolera?

La imprecisión de las reglas y la diversidad de prácticas tienen múltiples razones históricas y actuales. La primera es que los profesores no desean ser encerrados en un *corset* de obligaciones demasiado precisas en cuanto a lo que deben enseñar y evaluar. Ni individual ni colectivamente tienen interés en contribuir a una codificación más explícita de las normas de excelencia y los niveles de exigencia. Esa imprecisión relativa facilita asimismo la tarea de administración y del cuerpo de inspección, que se ahorran una tarea ingrata de control y "represión": las variaciones que hoy pasan inadvertidas se convertirían en ilícitas si las normas de excelencia estuvieran más codificadas y se obligara a su estricta observancia. El riesgo que se corre frente al público, los padres, el mundo político, tiene por contrapartida un funcionamiento más flexible de la organización escolar, que dispensa de múltiples apelaciones al orden y de los conflictos que se seguirían.

Sin embargo, la comodidad de los actores no es la explicación esencial. Si, contra quienes preconizan una evaluación más racional, la escuela mantiene interpretaciones y modos de hacer tan diversos y artesanales, es ante todo porque esto le permite *navegar* con la mayor proximidad entre expectativas perfectamente *contradictorias*: mientras que unos estiman que ella debe "hacer que tenga éxito todo el mundo" y borrar las desigualdades todo lo posible, los otros le demandan preparar a las elites y legitimar las jerarquías sociales sobre la base del mérito escolar. No obstante, atenazada entre dos concepciones opuestas, la escuela debe funcionar cotidianamente. Tratando de codificar exactamente sus exigencias –en particular para la promoción de un grado a otro– podría poner en evidencia sus *contradicciones* todos los días, lo que provocaría incesantes conflictos ideológicos, por los que se paralizaría el sistema escolar. Para resumir, diremos que la imprecisión que caracteriza el actual sistema de evaluación permite encontrar un *compromiso práctico*, jamás explicitado –*porque no puede serlo*–, entre exigencias inconciliables (Perrenoud, 1995 a).

Eso también es verdad a escala de la clase o el establecimiento. Merle (1996) indica que, por ejemplo, los profesores de liceos oscilan constantemente entre dos roles, el de *entrenador* y el de *evaluador imparcial*, presididos por dos lógicas: calificar de manera bastante severa para impulsar al trabajo y preparar con seriedad para el examen final, pero no desalentar a los alumnos mediante notas demasiado malas. Lo que explica los *arreglos* variables según las clases y los establecimientos. Las encuestas comparativas (Duru-Bellat y Mingat, 1993) muestran que, a igual nivel real, los alumnos pertenecientes a establecimientos de débil nivel medio obtienen en conjunto mejores notas que los que pertenecen a establecimientos de alto nivel medio. La paradoja se explica muy bien: al calificar con sequedad a los buenos alumnos, se los alienta a trabajar más; si se califica con más generosidad a los alumnos menos favorecidos, se evita su desesperación. Una evaluación estandarizada no permitiría tales regulaciones: en algunas clases, todos los alumnos obtendrían la nota máxima; en otras, todos estarían ampliamente por debajo del promedio. La escuela perdería entonces un motor esencial del trabajo escolar y provocaría, tanto en un caso como en el otro, una desmovilización de los alumnos, inquietudes de los padres y protestas de unos y otros.

La flexibilidad permite también articular la evaluación con la gestión del contrato didáctico y de la relación pedagógica. Como lo recuerdan Chevallard (1996 a) y Merle (1996), para el profesor las notas son un medio de controlar el trabajo y el comportamiento de sus alumnos. La evaluación remitida al alumno o al grupo nunca tiene por único fin situar a cada uno en su justo nivel de excelencia. Es un *mensaje*, cuyos fines son pragmáticos. Por consiguiente, el docente modula sus baremos con respecto a fines tan diversos como las apuestas que se presentan a lo largo de todo el año escolar: mantenimiento del orden, desarrollo de un clima favorable al trabajo, progreso en el programa, movilización en vista de un examen o una prueba común, comienzo con notas severas, elevadas poco a poco en el curso del año, para "mantener la presión".

El *juego con las reglas* (Perrenoud, 1986 b) abre igualmente un espacio de *transacción*. Esto es verdad desde la escuela primaria. Un niño de once o doce años vuelve de la escuela. Trae una composición calificada con tres sobre seis. Los padres leen su texto y encuentran que no está tan mal. No comprenden la razón de una nota tan mediocre. La madre escribe al docente para preguntarle si ella puede consultar las composiciones mejor calificadas, para darse una idea de las exigencias. Unos días más tarde, el docente telefonea, desconcertado. Dice que estaba fatigado, que el cuaderno estaba roto, lo que influenció su juicio. Y termina preguntando: *"Cuatro y medio, ¿estaría bien para usted?"*. Esta evaluación de fácil adaptación ilustra uno de los aspectos de la *fabricación* de las notas escolares. Al sustituir un *tres* por un *cuatro y medio*, sencillamente porque los padres se sorprenden, el docente reconoce abiertamente que la nota no es un valor absoluto; que, sin ser fijada arbitrariamente, puede ser revisada. Merle (1996) analiza los dilemas de los profesores que, al corregir una nota, elevándola, no desean que ello se sepa y que los restantes alumnos penetren por la brecha...

La evaluación siempre se inscribe en una *relación social*, una *transacción* más o menos establecida entre el docente, por un lado, y el alumno y su familia, por el otro. No siempre hay una negociación explícita. Por eso Merle (1996) prefiere hablar de un *arreglo*:

> "El término de arreglo asociado al de juicio puede sorprender. El juicio es la emisión de una sentencia por una o varias personas habilitadas para pronunciarla y necesita la referencia a principios acostumbrados, reglamentarios o legales que definan la toma de decisión. El juicio evoca inevitablemente el poder del juez. En sentido opuesto, el arreglo se realiza principalmente a partir de una negociación entre dos o más personas, que efectúan una transacción amigable en provecho de las partes comprometidas. Por consiguiente, arreglo y juicio son *a priori* formas antinómicas de acción social. Sin embargo, el conjunto de declaraciones de los profesores indica que el juicio profesoral no responde sino formalmente a su definición usual de aplicación de una regla de decisión.
> [...] No obstante, el término negociación no cubre la diversidad de situaciones descritas por los docentes. En el sentido literal del término, no se 'negocia' todo; mientras que de una manera u otra, todo se 'arregla'. O, como lo indica la rica sinonimia del término: se pone en orden, se reúne, se instala, se clasifica, se dispone, se distribuye, se organiza... El arreglo depende del acuerdo, del compromiso, del trato mercantil, incluso de la conciliación" (Merle, 1996, p. 74).

Si la evaluación no es asimilable a una simple medida no es, ante todo, en razón de sus imprecisiones y del margen de error, sino porque resulta de una transacción que se realiza sobre el conjunto del trabajo escolar y el funcionamiento de la clase. Es así como algunos alumnos cuentan con que su simple participación en las actividades sea recompensada y que la nota atribuida a una prueba sea proporcionada al esfuerzo se han permitido para prepararla. Los profesores quieren juzgar resultados, cualquiera sea la inversión, pero –para ganar la paz o por sentimiento de justicia– aceptan poner "uno de presencia" o reconocer la buena voluntad (Merle, 1996, cap. II).

Debe concebirse la evaluación no como una toma de información de sentido único, como una simple medida del valor escolar "objetivo", sino como un momento de *enfrentamiento* entre:

- por una parte, las estrategias del profesor, que quiere estimar "lo que realmente vale" tal alumno, hacérselo saber, pero también movilizarlo y hacerlo adherir a la evaluación de que es objeto;
- por la otra, las estrategias del alumno, que quiere aparecer en

su mejor aspecto, disimular sus lagunas, poner en evidencia sus puntos fuertes y "comprar por su dinero"; dicho de otro modo, que se le reconozca su esfuerzo.

Si la existencia de una jerarquía de excelencia se acepta en general como un mal necesario, el lugar que cada alumno ocupa en ella constituye una apuesta importante, para él y su familia. Sin discutir la legitimidad de una evaluación, los interesados intentan, pues, con más o menos combatividad y fortuna, mejorar su propia posición en la clasificación, recurriendo a diversas estrategias y especialmente discutiendo las correcciones, la calificación, las condiciones de administración de las pruebas, su pertinencia con relación a los contenidos efectivamente enseñados o su coherencia en vista de los resultados obtenidos en otras disciplinas, o en la misma, en una prueba o un grado anterior. En otra parte he analizado la evaluación (Perrenoud, 1982 a) como *relación social estratégica*, como juego del gato y el ratón. Juego que se extiende a las familias.

Las jerarquías de excelencia que fabrica un docente son también una apuesta entre él y otros miembros de la organización escolar, sus colegas y superiores, pues se lo juzga por su evaluación desde que ella se hace pública. Demasiado severa, se torna injusta; demasiado laxa, oscurece la reputación del establecimiento. Por lo tanto el docente no cesa de jugar con las reglas de la organización (Perrenoud, 1986 b) para preservar a la vez su autonomía y su reputación. Cuanto más vagas son esas reglas, más proporcionan un espacio de juego, sin obligar al desvío.

Por lo tanto, el *bricolaje pedagógico* (Perrenoud, 1994 a, capítulo 1) se aplica también a la evaluación. Es tanto más fácil que los juicios de excelencia dependan no solo de la definición de las normas de excelencia y los niveles de exigencia que se dan cada establecimiento, cada equipo pedagógico, cada profesor, sino también de una impresionante serie de *decisiones* en apariencia "técnicas", que son otras tantas posibilidades de disposición o arreglo: a) la elección del momento de la evaluación; b) la delimitación del conjunto de los alumnos en cuyo seno se establece la jerarquía (un grupo-clase, los alumnos de un mismo grado o de un mismo establecimiento, los candidatos a un examen); c) la naturaleza de las actividades, el trabajo o las obras sobre los cuales trata la evaluación; d) la definición de la tarea, las consignas, las reglas a respetar, el tiempo acordado, las obras de referencia disponibles; e) la forma de corregir las pruebas (número de ideas, de respuestas apropiadas, de errores, de cualidades o defectos); f) la manera de comparar los trabajos entre sí o de relacionarlos con un criterio de referencia; g) el modo de comentar y justificar la jerarquía establecida; h) la facilidad de no contar todos los controles en el cálculo de los promedios, de hacer uno o dos de más para compensar los promedios demasiado bajos o demasiado altos; i) el recurso a los interrogatorios orales o a la calificación de trabajos conjuntos, que permiten otorgar a los promedios de un alumno su valor "real".

Esos dispositivos –con frecuencia bastante *opacos*– son otros tantos elementos que pueden ser *modulados* para arribar a un arreglo o llevar una negociación. Están, en efecto, lejos de ser codificados de manera detallada por la organización escolar. Todo sucede como si, gracias a una forma de prudencia, se evitara colocar a los docentes en situaciones imposibles. La imprecisión de la parte *prescrita* del trabajo de evaluación y la opacidad de las prácticas efectivas ayudan a *sobrevivir*, teniendo en cuenta las relaciones de fuerza y el contexto.

Se trata de elementos suficientes para mostrar que no puede reducirse la excelencia al dominio puro y simple de tal o cual parte del currículum formal, por ejemplo tal como lo mediría una encuesta pedagógica bien hecha. Los juicios de excelencia resultan del funcionamiento *rutinario* y *negociado* de la maquinaria de evaluación. Veremos enseguida que ellos son siempre *sobredeterminados* por los procedimientos de síntesis que alimentan, de los que se deriva el juicio general de éxito o fracaso.

El éxito: una síntesis de juicios múltiples

No todas las jerarquías de excelencia fabricadas en el marco del sistema de enseñanza son indicadores de éxito o fracaso escolar. Los juicios de éxito dependen, en general, de la *síntesis* de varias jerarquías de excelencia, operada con fines de *balance*, a menudo en vista de una decisión de selección o certificación. En rigor, no se puede identificar ese juicio global con uno de sus ingredientes, ni con una de sus consecuencias como, por ejemplo, una repetición.

Éxito y fracaso son representaciones

Las jerarquías de excelencia escolar, de las más formales a las más intuitivas, no son más que *representaciones*. Sin embargo, no son representaciones cualesquiera: *ellas dan fe*, pasan por ser una imagen legítima de desigualdades bien reales de conocimientos o competencias. Toda jerarquía obtiene su legitimidad del *desconocimiento* relativo de lo arbitrario de su modo de fabricación. Las jerarquías de excelencia escolar tendrían menos peso, durante la escolaridad o más allá de ella, si los principales interesados dudaran de la *realidad* de las desigualdades que ellas pretenden "reflejar", ni más ni menos. Los padres o los alumnos denuncian a veces algunas injusticias o ciertas incoherencias del sistema de calificación. Llegan a discutir los niveles de exigencia o a poner en duda el correcto fundamento de alguna interpretación de una norma de excelencia, por ejemplo, cuando están en juego criterios estéticos. Algunos poseen una fe de carbonero en la objetividad de la evaluación. Otros saben que ninguna medida, por instrumentada e imparcial que ella sea, puede encerrar de modo absoluto la realidad de las diferenciaciones. Ello no impide a la mayoría de los alumnos y padres creer que las jerarquías de excelencia fabricadas por la escuela dan, *grosso modo*, una imagen aceptable de las desigualdades reales de dominio de los saberes y habilidades enseñados y exigidos. Se hace *como si* esas jerarquías existieran en estado *latente* y no requiriesen más que ser codificadas, a la manera en que se supone que la temperatura y sus variaciones existen independientemente del termómetro que las medirá. Gracias a esas *creencias* –fundadas o no– es posible transformar los juicios de excelencia en juicios de éxito o fracaso y luego adoptar, sobre esta base, decisiones graves, que afectan la promoción en la trayectoria escolar, la orientación o la certificación.

Éxito y fracaso escolares no son conceptos "científicos". Son nociones utilizadas por los *actores*, alumnos, padres, gente de escuela. Por supuesto, ellos no están siempre de acuerdo entre sí: la noción de éxito es extremadamente polisémica; en numerosas situaciones concretas, la definición de éxito o de "verdadero éxito" es una postura muy importante y los actores en presencia se enfrentan acerca del sentido y la realidad del éxito o del fracaso.

El sociólogo podría sentirse tentado de no dar la razón a ninguno de los protagonistas, en un cómodo relativismo. Pero no se puede hablar del éxito escolar como de los gustos y los colores (Perrenoud, 1996 j). La definición oficial adoptada por la organización escolar no es una definición "entre otras", como tampoco el juicio de un tribunal es una opinión ordinaria acerca de la inocencia o la culpabilidad de un sujeto de derecho. La escuela ha recibido de la sociedad (a través del Estado o de cualquier otro poder organizador) el *derecho* de imponer su definición del éxito a los usuarios y de darle, si no un estatus de "verdad", al menos el de "cosa juzgada". En definitiva, ¡el éxito *que cuenta*, en la determinación de los destinos escolares, es solo el que reconoce la escuela! El éxito escolar es una apreciación *global e institucional* de los conocimientos adquiridos por el alumno, que la escuela fabrica *por sus propios medios*, en un punto del dado de la trayectoria escolar y que ella presenta, si no como una verdad única, al menos como la única *legítima* cuando se trata de adoptar una decisión de repetición, orientación/selección o certificación.

Los interesados pueden aceptar o discutir los criterios de éxito adoptados por la escuela, encontrarlos razonables o absurdos, laxos o maltusianos, equitativos o injustos. Si tienen los medios para ello, pueden cambiar de escuela, incluso de sistema educativo. Si no poseen esa opción, pueden considerar que el éxito o el fracaso, tales como son decretados por la escuela, carecen de sentido o no tienen "tanta importancia como se dice", mientras otros se harán cargo de ellos sin reserva alguna y los vivirán como éxitos o fracasos personales, sin la menor duda acerca de la legitimidad del juicio institucional.

Cualesquiera sean las opiniones y reacciones de los individuos, ellas se expresan en relación con un juicio enunciado por la organización escolar, el que, después de eventuales negociaciones, adquiere *fuerza de ley*. La escuela tiene el *poder de declarar quién ha fracasado y quién tuvo éxito*. Esta declaración no es una opinión entre otras, ya que ella funda el envío a un curso de apoyo o a una consulta médico-pedagógica, la repetición o la promoción en la trayectoria escolar, el mantenimiento en una orientación o la exclusión de ella, o incluso la atribución de un título o la admisión en un curso de formación.

Por lo demás, esencialmente, es la necesidad de adoptar y justificar tales decisiones la que obliga a la organización escolar a definir formalmente el éxito.

Éxito y fracaso están ligados a decisiones

Para que la selección para el ingreso a una escuela o a una determinada orientación parezca equitativa, se requiere que las condiciones de admisión sean explícitas y que la decisión respectiva se base en criterios aparentemente "objetivos". La escuela introduce entonces un examen o exige el "éxito" en los estudios del ciclo precedente. Lo mismo para la repetición, para el mantenimiento en un curso al término de un trimestre de prueba o para la atribución de un título. El éxito –en el examen, el trimestre, el ciclo de estudios precedente– se considera entonces como la manifestación, como la "prueba" de un *valor escolar global* que justifica una decisión favorable.

Cuando no hay a la vista una decisión inmediata, la organización escolar no renuncia a hablar del éxito y el fracaso, aunque solo sea en razón de las decisiones de selección o certificación que se perfilan para el fin del trimestre, del año o del ciclo de estudios. Por lo tanto, el éxito o el fracaso están constantemente "en el horizonte". Si los alumnos tuvieran la tentación de olvidarlo, ¡adultos bien intencionados se encargarían de recordarles que su éxito futuro depende de su inversión de hoy! En cierto modo, docentes y padres hacen *como si* las decisiones por venir estuvieran en juego *en cada momento de evaluación*.

Esta omnipresencia de la preocupación por el éxito o del miedo al fracaso oscurece el hecho de que, aplicadas a una prueba escolar particular, en el curso del año, las nociones de éxito o fracaso se encuentran más bien en el orden de la *metáfora*. Ciertamente, cada prueba engendra una jerarquía puntual. Cuando el docente o la organización escolar definen una nota "promedio" o un nivel de dominio que se reputa "suficiente", los que alcanzan ese umbral pueden tener la impresión de obtener "éxito" en su prueba, pero ninguna decisión depende solamente de ese resultado. Una nota mediocre no será vista como fracaso por un alumno cuyo éxito global parece asegurado. Mientras ordena a los alumnos, la escuela dejará entonces a cada uno cierta *amplitud* cuando se trate de interpretar un resultado puntual en términos de éxito o fracaso. Hasta el momento fuerte de la decisión (de orientación o selección) la noción de éxito o fracaso, aun permaneciendo muy presente, tiene una definición más *imprecisa*, que varía según las expectativas del docente (Marc, 1984, 1985), las aspiraciones del alumno y de sus padres, los pronósticos de unos

u otros, la voluntad de practicar una "pedagogía del éxito" o, por el contrario, de agitar constantemente el fantasma de un fracaso para obligar a "escuchar en clase", a "trabajar con seriedad", etc.

En el otro extremo, si se considera el conjunto de la escolaridad, se vuelve a encontrar la imprecisión y la diversidad de definiciones de éxito o fracaso escolares. Algunos consideran que una carrera no es exitosa sino a condición de que se lleguen a completar estudios universitarios. Otros se satisfacen con un diploma cualquiera, el aprendizaje de un buen oficio o un mínimo de cultura general. Aquí, la escuela se cuida bien de decir sin equívoco quién tiene éxito y quién fracasa. Acerca de la existencia misma de una jerarquía en esta materia, ella hace declaraciones ambiguas, al afirmar en su discurso democratizante la igual dignidad de todas las orientaciones y todas las formaciones, mientras que desmiente esta equivalencia en mil situaciones cotidianas: por ejemplo, cuando da consejos de orientación, reparte su presupuesto o jerarquiza las diversas categorías de docentes según las secciones en las que intervienen.

Si en la organización escolar se quiere aferrar una definición institucional, explícita y unívoca del éxito y el fracaso, se debe entonces permanecer en la vecindad de *decisiones* que se apoyan formalmente en un juicio de éxito o de fracaso. Incluso entonces, se encuentran situaciones en las que el discurso de la escuela es cambiante o incierto. Cuando un alumno repite un grado "por su interés", a veces a su requerimiento o al de sus padres, por ejemplo, porque es "demasiado joven", ¿es un fracaso? Cuando un alumno pasa al grado superior con lo justo, contra las recomendaciones de los docentes, porque tiene formalmente el derecho de hacerlo, se da a entender a su familia que este "éxito" es una victoria a lo Pirro y que no hace más que diferir el inevitable fracaso. Cuando un alumno repite un grado en el secundario, *para* pasar a una orientación más exigente, ¿se trata de un fracaso? Cuando un joven rescinde un contrato de aprendizaje en una empresa para elegir otro oficio, ¿es un fracaso o una razonable reorientación?

En tales situaciones, comunes en los sistemas escolares complejos, se asiste a cierta *disociación* entre, por un lado, el juicio de éxito o fracaso y, por el otro, la decisión: un resultado asociado ordinariamente a la constatación del fracaso toma entonces otro sentido. De donde deriva una cierta confusión en los espíritus, que entonces oponen con facilidad el "verdadero" éxito al éxito "formal". La *realidad* del éxito

o el fracaso *se negocia* entonces entre los interesados, los docentes, los alumnos, los padres directamente implicados, a los que la organización deja cierta libertad de interpretación de la situación.

Podría decirse que *la escuela define el fracaso y el éxito de manera tanto más unívoca cuanto que puede adoptar, de modo unilateral, decisiones legítimas*. Explicita entonces criterios de éxito y de fracaso que se consideran aplicables uniformemente a todos los alumnos colocados en una situación comparable. Aunque no convenza a cada uno del buen fundamento de sus criterios, usa en última instancia su *poder de decir* quién tiene éxito o quién fracasa y de decidir en consecuencia. No obstante, para que esas decisiones no sean sospechosas de arbitrariedad, la escuela debe explicitar los criterios de éxito y fracaso.

De una jerarquía continua a una dicotomía

Lo que ante todo separa el éxito del fracaso, es un *punto de corte* introducido en una clasificación. Este corte se fija a veces en función de un *numerus clausus*, como es el caso en un concurso, a veces en función de una tasa reputada como "normal" de éxito o admisión, o incluso en función de una definición convencional de la nota o el grado de dominio juzgados "suficientes". Cualquiera sea la justificación teórica o práctica, este corte introduce una dicotomía en el conjunto de los alumnos. Los que están por encima del umbral se reputan exitosos: una vez adoptadas las decisiones, importa poco que lo hayan logrado brillantemente o con lo justo. Por debajo del umbral se encuentran los fracasados, lo hayan sido "por nada" o de modo espectacular.

La manera en que opera esta dicotomía varía según los sistemas escolares. En general, se tienen en cuenta diversas jerarquías parciales construidas en el interior de cada disciplina o subdisciplina. ¿Cómo recomponer el rompecabezas? ¿Cómo reencontrar la unidad perdida? ¿Puede fundamentarse una aproximación al valor global del alumno más allá de la diversidad de las disciplinas? Los sistemas escolares "hacen como si" las competencias adquiridas en distintos campos pudieran ser objeto de síntesis significativas. Entre ellos, algunos definen el éxito general como la suma de éxitos en cada disciplina principal. Otros admiten ciertas compensaciones de una disciplina a otra, definiendo diversos perfiles o calculando una jerarquía global por

combinación matemática o síntesis intuitiva de jerarquías parciales.

Convendría estudiar de modo más sistemático el origen y la racionalidad de los procedimientos que guían la combinación de los "ingredientes" en la producción de los juicios generales de éxito y fracaso. Para pasar de evaluaciones parciales y continuas, a menudo opuestas, a una clasificación única y dicotómica –tal tiene éxito, tal fracasa–, se deben establecer reglas, inevitablemente *arbitrarias*, para

- proceder a la síntesis de las evaluaciones parciales, ellas mismas compuestas;
- definir un umbral o un criterio que induzca, a partir de esta síntesis, una partición dicotómica entre los que tienen éxito y los que fracasan.

El sistema educativo dicta reglas bastante formales que especifican las ramas escolares en las que se debe atribuir una nota o una apreciación cualitativa, su peso en el conjunto, los códigos y la escala a emplear, los momentos en los cuales se debe proceder a una evaluación, la manera de conformar el promedio o la síntesis de evaluaciones parciales al término de un trimestre o un año. Otras reglas, menos constrictivas, tienden a normalizar el modo en que los docentes fabrican sus pruebas, las corrigen, elaboran los baremos, ponen sus notas.

¿Por qué tener en cuenta, en el momento de la síntesis, solo algunas disciplinas? ¿Cómo justificar tal o cual ponderación? Entre los alumnos de la misma edad, ¡existen innumerables desigualdades reales de conocimientos y competencias que la escuela no mide! Algunas son completamente extrañas a la cultura y las normas de excelencia escolares. Aun cuando se trate de la cultura enseñada, todas las desigualdades no tienen el mismo estatus: en ciertas provincias del currículum –por ejemplo, las actividades creativas, la música, la educación física– las desigualdades son tan reales como las demás y no menos grandes, pero no se transforman sistemáticamente en jerarquías formales, sin duda porque no están llamadas a cumplir un papel determinante en la selección escolar. Cuanto más nos aproximamos a las "ramas principales", más visibles se vuelven las desigualdades reales, dramatizadas y traducidas en jerarquías formales.

Otra elección delicada: ¿debe elegirse una lógica de la homogeneidad, según la cual el éxito global supone un nivel mínimo de excelencia en cada disciplina, o una lógica de la compensación entre

disciplinas? El mecanismo del promedio favorece la compensación (con ciertos resguardos), mientras que la definición de umbrales mínimos, en cada disciplina, limita la disparidad aceptable de los niveles de excelencia.

Detrás de esas elecciones, se ven perfilarse las imágenes de la cultura general y el "nivel escolar global" de un alumno. También se adivinan las relaciones de fuerza entre las disciplinas, pues el peso en la selección es un índice de estatus en la institución y "da derecho" a más horas de enseñanza por semana. Por lo tanto, hay razones para pensar que los modos de síntesis de las evaluaciones parciales resultan también de arreglos pragmáticos, que dispensan por otra parte de tener que definir con mucha claridad el nivel escolar global que, por ejemplo, justifica una repetición o un adelanto en la trayectoria escolar... Cualesquiera sean las lógicas puestas en práctica, una vez establecidas y conocidas, no pueden más que sobredeterminar las evaluaciones parciales, a la manera en que el resultado probable de un procedimiento penal influencia cada etapa de la instrucción: al saber el peso de cada prueba en el veredicto final, el magistrado razona inevitablemente en función de las consecuencias de su juicio, tanto como de su adecuación a la realidad. El docente hace lo mismo. En la medida en que una parte de las evaluaciones se consideran fundamentos de pronósticos, se puede comprender en adelante que la evaluación sea puesta a veces al servicio de una orientación deseada. Se volverá sobre ello en el capítulo 3.

Capítulo 2

¿De qué está hecha la excelencia escolar?

Una vez iluminados los mecanismos de fabricación de los juicios y de las jerarquías específicas y generales, resta aprehender la naturaleza profunda de la excelencia escolar. Pese al carácter bastante vago de los textos y a la diversidad de maneras de hacer, los docentes evalúan. En definitiva, ¿qué es lo que evalúan?

Mientras que, en el marco de un examen, puede identificarse una lógica que guarda algunas relaciones con un modelo psicométrico, la evaluación continua participa de todas las prácticas del aula, de manera que el modelo de la medición oculta más que ayuda a comprender las modalidades de fabricación de las jerarquías de excelencia escolar. En la escuela primaria y en un número creciente de colegios secundarios, la evaluación es *continua*. No hay exámenes de fin de año o ellos no hacen más que completar una evaluación practicada en clase a lo largo de todo el año. La evaluación, entonces, es un *momento* del trabajo escolar, que se distingue de los otros menos por el contenido de las tareas que por una cierta dramatización de las apuestas. En cuanto a las tareas que se someten a evaluación, se trata para el alumno, en general, de *rehacer* solo, en un tiempo limitado, lo que durante un tiempo más o menos largo ha *ejercitado* antes en clase. Por ejemplo, en la escuela primaria, redactar un texto, comprender una lectura, transformar frases, conjugar verbos, definir palabras, hacer operaciones o diseñar figuras geométricas.

Por consiguiente, para saber a qué tareas se refiere la evaluación continua, es preciso analizar lo que se llama el *currículum real* o *realizado*; dicho de otro modo, conocer la sustancia del trabajo escolar. Para dar forma y sustancia a los programas, los equipos pedagógicos, o los profesores considerados individualmente, efectúan un inmenso

trabajo de *especificación*, de *interpretación* y de *transposición didáctica* (especialmente Young, 1971; Verret, 1975; Caillot, 1996; Conne, 1986, 1992, 1996; Isambert-Jamati, 1984; Joshua, 1996; Chevallard, 1991; Perrenoud, 1994 b, 1995 a; Perret, 1985; Raisky, 1996) de los contenidos indicados sumariamente por los textos legales y los planes de estudio oficiales. Ese trabajo es guiado por las metodologías, los medios de enseñanza, las pruebas estandarizadas disponibles.

La transposición dicta en parte el contenido de los cursos y las lecciones, pero el currículum real también es la sustancia del trabajo requerido a los alumnos, en clase o a domicilio. En otra parte he intentado (Perrenoud, 1995 a; 1996 a) describir más en detalle la naturaleza del *trabajo escolar*, insistiendo por un lado en su carácter *constrictivo* y por el otro en su aspecto *fragmentario, rutinario, a menudo tedioso, constantemente expuesto a la mirada y el juicio del docente*. Desde el punto de vista de la evaluación, se insistirá en otros rasgos: el trabajo escolar prefigura los dominios esperados, puesto que pretende ejercitarlos y entrenarlos. Ahora bien, si se examina más de cerca la naturaleza de las tareas asignadas a los alumnos, se percibe que ellos invierten allí no solo verdaderas competencias, sino también diversas estrategias y habilidades que les permiten *sobrevivir* dentro del sistema. Lo que lleva a una cuestión más general: ¿qué hay debajo de la excelencia escolar?

En la escuela, la evaluación se refiere a las conductas o a su producto, pero constantemente se hace como si los resultados observados o los trabajos realizados no tuvieran por sí mismos demasiada importancia, no hicieran más que manifestar las competencias latentes y, en especial, el dominio de los saberes y habilidades fundamentales que se propone desarrollar la escuela.

No nos encerremos en esta interpretación. ¿Qué es lo que se ve en las aulas? Profesores que observan y jerarquizan las *prácticas* o los productos tangibles de tales prácticas, esencialmente trabajos escritos que van del texto libre, el trabajo colectivo o la monografía a las pruebas escolares clásicas, mezclando en diversas proporciones preguntas abiertas; preguntas con respuestas múltiples para elegir; formas para identificar; frases, expresiones o palabras para subrayar, desplazar, rodear, conectar, clasificar, transformar, completar; verbos para conjugar; cálculos para plantear y ejecutar; problemas para resolver; figuras, diagramas o clasificaciones para construir; textos para resumir

o explicar, etc. La excelencia escolar es la cualidad de una *práctica*. Nada autoriza a sostener que manifiesta constante y únicamente, o incluso principalmente, el tipo de competencias generales a las que se hace referencia en las listas oficiales de objetivos o, en forma menos explícita, en los planes de estudio.

En la enseñanza obligatoria, los alumnos no han elegido entrar en una competencia por la excelencia. Algunos practican el juego y "dan lo mejor de sí". Otros, al contrario, muy a menudo permanecen *sin alcanzar* el dominio que podrían mostrar si quisiera "hacer un mayor esfuerzo". Bill Watterson (*Calvin et Hobbes*, nº 5) analiza muy bien la situación. Calvin interroga a un compañero de clase después de una prueba:

–¿Qué nota tuviste?
–Tuve una "A".
–¿Es cierto? Ah, bueno; no quisiera estar en tu lugar. Yo tuve una "C".
–¿Y por qué prefieres tener una "C" en lugar de una "A"?
–*He descubierto que mi vida era más fácil cuando la gente no esperaba gran cosa de mí.*

Hasta el final de los estudios obligatorios, e incluso más allá, nadie puede tener la certeza de que un defecto de excelencia escolar manifieste una verdadera falta de competencia, y aún menos una real "ineptitud para aprender". El trabajo escolar es vivido por algunos alumnos como un *trabajo forzado*, que solo realizan para evitar contrariedades graves. Muchos otros modulan su dedicación a las tareas escolares en función de las apuestas. Las situaciones de evaluación formal, en general, son lo suficientemente dramatizadas como para que incluso los alumnos jóvenes tengan conciencia de lo que está en juego.

Cuando la evaluación es continua, a cargo de los profesores a lo largo de todo el año, se basa en el flujo del trabajo ordinario en el aula. Por lo tanto, no escapa al cálculo intuitivo de costos y beneficios que está en el origen de cualquier inversión de los alumnos en la escuela. Si fuera posible ser constantemente excelente sin esfuerzo, pocos alumnos se limitarían espontáneamente a resultados mediocres, salvo para escapar de la agresividad de sus compañeros, como lo hacen algunos niños que poseen mucha facilidad. Ya que la excelencia es el producto de un *trabajo*, el alumno dosifica su esfuerzo en función de las necesidades del momento. Se mantiene *por debajo* de lo que

podría hacer si, con o sin motivos, tiene la impresión de que un esfuerzo acrecentado no le aportará ninguna ventaja suplementaria. Algunos, por mil posibles razones –tener éxito, afirmarse, agradar, estar tranquilo, dominar el saber en un campo que les interesa, evitar preocupaciones– *quieren* hacer "lo mejor". Movilizan entonces *todos* sus recursos. En consecuencia, su excelencia observable está a la medida de sus competencias. Otros alumnos no se comprometen casi nunca en la competición por la excelencia. Faltan a la escuela con tanta frecuencia como les es posible, permanecen mentalmente ausentes de la mayor parte de las actividades, no realizan sus tareas para el hogar, ni sus ejercicios en clase, indiferentes a las malas notas y las sanciones. Hacen todo para rehuir las situaciones de evaluación, cayendo enfermos en caso de necesidad. Si son "pescados", recurren a diversos expedientes o entregan una hoja en blanco. Esos casos son bastante raros, salvo en las orientaciones más desvalorizadas del secundario, allí donde la escuela ha perdido por completo su sentido para una fracción de los adolescentes. Entre esos extremos, una mayoría de alumnos conviven con lo coercitivo de la situación y hacen "justo lo necesario" para evitar resultados catastróficos. Entonces, en sus resultados "medianos" o "mediocres", es muy difícil disociar lo que proviene de una falta de competencia de lo que no atestigua más que una limitada buena voluntad. Por consiguiente, la excelencia escolar mide la aplicación, la seriedad del alumno, su deseo de hacer bien las cosas, por lo menos tanto como sus competencias.

Por esos motivos, los juicios de excelencia casi siempre son tachados de inciertos. *¿El alumno brinda su capacidad plena?* ¿Ha trabajado lo suficiente antes y durante la prueba? ¿O es un chistoso, cuyas competencias reales no son mensurables por el grado de excelencia que manifiesta? A la inversa, si el alumno, que ha comprendido perfectamente la "mecánica de la evaluación" y ha tenido estrategias eficaces de promoción, requiere ayuda o incluso recurre al fraude, ¿no produce acaso hábilmente una ilusión? Para comprender la fabricación de los juicios, no se puede hacer abstracción de las condiciones concretas del trabajo escolar, que no favorecen continuamente la búsqueda del grado más alto de excelencia. Muchos alumnos adoptan estrategias minimalistas y no hacen más que lo estrictamente necesario para no tener muchas preocupaciones a corto plazo y garantizar su éxito al final del año.

"¿Es razonable querer ser el primero de la clase?" Esta pregunta, planteada a propósito del oficio de alumno y las estrategias frente a la evaluación (Perrenoud, 1996 a, cap. 6), nos debería incitar a la prudencia. La expresión "puede hacerlo mejor", que significa, para los padres, "puede trabajar y aprender más", para los profesores, al menos los más lúcidos, tal vez quiere decir: "Este alumno sabe más de lo que parece, pero en realidad no encuentra interés en fatigarse para demostrarlo". Entre los alumnos menos alienados en la búsqueda de la excelencia por la excelencia misma, la inversión frente a la evaluación sigue la ley de los rendimientos marginales decrecientes: duplicar la inversión no haría duplicar el beneficio más que en ciertas zonas de la clasificación...

La diversidad de recursos puestos en juego

Suponiendo que un alumno ofrezca la medida plena de sus medios y que el evaluador no tenga ninguna razón para suponer una diferencia importante entre sus resultados –la excelencia observable– y sus competencias, queda aún la pregunta: ¿a qué remite la excelencia, qué recursos cognitivos moviliza con precisión?

Una competencia se presenta, en principio, como una *excelencia virtual* o, para decirlo de otro modo, como la capacidad latente, interiorizada, de hacer ciertas cosas reputadas como difíciles: tocar la flauta, escribir a máquina, leer o expresarse en un idioma extranjero, redactar una carta, construir un triángulo rectángulo. En rigor, la competencia no es más que la cara oculta del resultado: es la que lo hace *posible*, ¡pero esto aún no nos dice nada de su naturaleza exacta!

La gente de escuela, los docentes, los metodólogos, los especialistas en evaluación, los psicopedagogos, hablan espontáneamente de saberes, nociones, técnicas, habilidades, calificaciones, dominios. A veces piensan en competencias muy generales, como el dominio de la lengua escrita o el razonamiento matemático. Ciertas competencias son juzgadas más específicas, como el dominio de la morfosintaxis del verbo o de las operaciones aritméticas. Otras pasan por ser aún más especializadas: el dominio de la concordancia del participio pasado o la medida de la superficie del rombo, por no citar más ejemplos que los que surgen de las principales disciplinas de la enseñanza primaria.

Una cuestión de conformismo

Las competencias ocultas "debajo" de la excelencia escolar no son tan límpidas como la escuela quisiera creer. Lejos de apelar a una comprensión profunda, a menudo la excelencia es un asunto de *conformismo* o *hábito*. Ahora bien: para interiorizar *buenos hábitos*, para adquirir automatismos eficaces en situaciones fuertemente estereotipadas, no es necesario movilizar recursos intelectuales o culturales exorbitantes. Es suficiente poseer buena *memoria*, cierto *perfeccionismo*, una *aplicación* constante en la observación e imitación del modelo magistral, en la memorización y la aplicación de las reglas. En esos aspectos más minuciosos, más ligados a la observancia escrupulosa de una ortodoxia, la excelencia escolar valoriza las tendencias algo maníacas por lo menos tanto como la inteligencia o la cultura general. Puede preguntarse si los alumnos que sobresalen en algunas tareas muy metódicas no manifiestan en ellas su angustia o un perfeccionismo casi neurótico, más que su inteligencia o su "capital cultural". De allí a decir que ciertos alumnos tienen éxito *a pesar* de su inteligencia o su cultura general, más que gracias a ellas, hay un paso infranqueable, salvo en el caso de algunas escuelas o ciertos cursos, que transforman el conjunto del trabajo escolar en *rutinas* que se han de cumplir, sin intuición ni razonamiento, pero con mayor minucia.

El papel de la memorización es tanto más importante (Lieury, 1997) cuanto que la evaluación escolar, con frecuencia, trata acerca de nociones o temas trabajados recientemente, lo que es habitual en las clases donde se practican controles semanales. Hacer un buen papel ante la evaluación consiste, en muchos cursos, en enfrentar solo, por una nota, tareas muy próximas a las desarrolladas poco tiempo antes en el marco del trabajo ordinario. En muy amplia medida, la excelencia escolar es el *arte de rehacer lo que viene de ejercitarse en clase*. Lo que contribuye a acrecentar el peso de indicios superficiales, por ejemplo la tipografía, la compaginación, el vocabulario familiar de las consignas.

Hay que tener en cuenta también lo que yo denomino el *oficio de alumno* (Perrenoud, 1995 a, 1996 a, 1996 m; Merle, 1993 a, 1996; Sirota, 1993). Desde su primer año escolar, un alumno aprende a presentar un trabajo, a subrayar, a respetar los márgenes de cuadernos y hojas, a poner títulos, su nombre, la fecha; a presentar un texto, a identificar preguntas, comentarios, ejemplos, indicaciones acerca del valor de tal o cual ejercicio; sabe cuándo debe explicar una respuesta, cuándo debe hacer los cálculos al margen, al dorso o en otra hoja; cuándo debe verificar una palabra en el diccionario; cuándo debe ser cuidadoso en la presentación, cómo debe borrar un error, indicar una remisión. El alumno que conoce su oficio sabe cuántas líneas debe escribir para redactar un texto decente, sabe qué imprecisión puede permitirse cuando construye una figura, efectúa una medición experimental o traduce un texto. Una parte de esas habilidades son indispensables para cualquier trabajo intelectual. Muchas otras son propias de la situación escolar, respecto de una serie de convenciones que impone cada establecimiento o cada profesor, a veces por razones prácticas evidentes, a veces porque valorizan determinados rituales: la fórmula "lo que se trataba de demostrar" al pie de una demostración, el plan explícito de una disertación, el protocolo de laboratorio según determinada norma "indiscutible", la manera de formar las letras o ciertos símbolos, el orden en el que se enumeran determinados factores, etc.

A esos recursos, tomados del oficio de alumno, deben agregarse todas las *competencias estratégicas* adquiridas por la práctica de las situaciones de evaluación: saber esquivar o solicitar la interrogación, orientar las preguntas, obtener los indicios, una ayuda o un poco más de tiempo; saber evaluar la importancia de la prueba o de tal pregunta, estimar el tiempo necesario, correr el riesgo de ir más rápido sin verificar todo, para responder a todas las preguntas; saber juzgar con rapidez la dificultad de las preguntas y las posibilidades de responderlas correctamente, descubrir las trampas, extraer lo esencial de una consigna, utilizar ejemplos; saber ocultar las incertidumbres, elegir los temas sin riesgo, valorizar lo que se sabe; saber influir en la corrección jugando con la presentación, la legibilidad; saber *negociar* con el maestro la corrección, la calificación, la interpretación de los resultados; saber calcular el trabajo de preparación, prepararse intensivamente en el momento oportuno, tomarse el tiempo para lo que valga la pena; a veces, saber trampear sin dejarse pescar. Esas habilidades estratégicas exigen ciertas competencias intelectuales generales, pero están extremadamente ligadas a las situaciones de evaluación escolar y no poseen mayor interés fuera de ellas.

Al lado de los recursos estratégicos, situaría los *recursos expresivos*. Entiendo por ellos el conjunto de los recursos lingüísticos, gráfi-

cos, relacionales, que permiten hacer valer ciertos conocimientos, ponerlos en escena y valorizarlos. A falta de poder o querer situar a los alumnos en situaciones en que deberían movilizar lo que saben para resolver "verdaderos problemas", la escuela inventa problemas para resolver "sobre el papel". Aunque los pilotos o los médicos se forman fuera de situaciones reales (vuelo en un verdadero aparato, atención de un verdadero paciente), al menos se hace el esfuerzo de simular, gracias a una tecnología sofisticada o una inserción en la práctica, las condiciones del trabajo profesional. En la escuela no se hace tanto esfuerzo. Para demostrar sus saberes, los alumnos son invitados ya sea a exponer "diciendo lo que saben" –imagen clásica de la interrogación oral–, ya sea a responder preguntas que no tienen otro sentido que obligarlos a manifestar sus conocimientos, so pena de recibir una mala nota. El alumno es juzgado, sea por la expresión directa del saber, sea por su manifestación en tareas muy artificiales y estereotipadas de papel y lápiz: composición, transposición, resumen, respuesta a preguntas abiertas. De modo que, al menos, se evalúan tanto los recursos expresivos de los alumnos como los conocimientos en los cuales se pretende interesarlos. El examen oral del bachillerato es su ilustración consagrada: lo esencial es *parecer* instruido. Lo que ciertamente supone un mínimo de conocimientos adquiridos en el campo considerado, pero también un "talento" de orador e interlocutor puesto al servicio de la manifestación de esos conocimientos en un contexto bien definido. Por cierto, hay conocimientos que, tanto fuera como dentro de la escuela, no tienen ninguna utilidad si no se puede verbalizarlos. Sería absurdo, entonces, disociarlos por completo de los recursos expresivos que permiten su manifestación. Eso no impide que, en numerosos casos, el peso considerable de las competencias expresivas resulte sobre todo de los límites y del carácter artificial de las situaciones de evaluación escolar (Perrenoud, 1982 a).

Los recursos expresivos más generales, que permiten hacer valer todo tipo de saberes y habilidades, forman parte del *capital cultural y lingüístico* del sujeto, que él ha adquirido en la escuela o fuera de ella (Bourdieu, 1966; Bourdieu y Passeron, 1970; Bernstein, 1975). Las situaciones de evaluación ponen en juego otros componentes de ese capital, en particular la cultura general adquirida fuera de la escuela, que permite hacer buena figura frente a ciertas preguntas. Mencionaremos también el papel permanente que tienen en la evaluación:

- por un lado, la *lógica natural* del sujeto o, en otros términos, su nivel de inteligencia operativa (dominio de operaciones concretas y formales);
- por el otro, aquello que Bourdieu (1980) denominó *el sentido común*, las categorías y esquemas que estructuran el pensamiento de una sociedad y una época.

Estos recursos se movilizan durante el aprendizaje y el trabajo escolar, pero también en el momento de la evaluación. Por lo demás, son evaluados directamente en cierto tipo de tareas.

La ilusión de la transferencia

La escuela mantiene de buen grado la *ilusión* de que ella forma competencias transferibles a situaciones que no se han encontrado y ejercitado en clase. Con respecto a esto, podemos ser escépticos: una parte de los aprendizajes escolares tratan de tareas extremadamente estereotipadas. Por ejemplo, se sabe que un alumno puede ejecutar sin errores una serie de sustracciones, mientras que ante un problema de tipo sustractivo bastante simple, es incapaz de elegir las operaciones o incluso de decidir si debe restar o sumar.

En general, el grado de transferencia de los conocimientos escolares a situaciones no familiares es débil (Perret, 1985; Meirieu *et al.*, 1996; Perrenoud, 1997 b y d). En la medida en que la excelencia escolar se conecta fuertemente con las condiciones específicas del trabajo y el ejercicio escolares, no siempre exige –lejos de ello– la comprensión de los mecanismos lógicos, científicos, lingüísticos, que los planes de estudio modernos y las taxonomías por objetivos colocan actualmente en primer plano. Un "buen alumno" sabe identificar perfectamente el tipo de tareas y servirse de indicios superficiales completamente ajenos a la competencia que el docente cree evaluar. Así, ese material o tal consigna apelan a esa transformación gramatical o tal construcción de diagrama (Conne, 1986) sin que el alumno tenga una idea precisa de las estructuras sintácticas o lógico-matemáticas en juego. Lo que explica por qué, situados ante una tarea que se presenta de manera desacostumbrada, ciertos alumnos de nivel medio, e incluso excelentes, se encuentran completamente desprovistos, al ser privados de sus indicios familiares.

Las consecuencias para la explicación del fracaso escolar

Si se tiene en cuenta la naturaleza concreta de la excelencia escolar –y no su definición abstracta como dominio de la cultura enseñada–, no podemos satisfacernos con las explicaciones que se brindan comúnmente del éxito o el fracaso. Ante todo, porque el análisis de la norma y su funcionamiento impide simplificar la representación del distanciamiento con respecto a la norma. Y luego, porque la mecánica de la evaluación puede sobreestimar, y aún agravar, las desigualdades reales.

La ideología del talento aún hace las veces de explicación muy a menudo, incluso en el cuerpo docente. Esa representación ideológica postula que, para tener éxito en la escuela, se deben poseer fuertes "aptitudes para el aprendizaje", lo que para la mayoría de la gente equivale a un cociente intelectual elevado. Bidet, al presentar la inteligencia –"lo que mide mi test", decía él– como la mejor predicción del éxito escolar, insistía también en una aptitud general para aprender cosas difíciles y abstractas. Ahora bien, el análisis del trabajo escolar sugiere que muchas facetas de la excelencia escolar no reposan en aprendizajes intelectualmente muy exigentes, sino más bien en aprendizajes metódicos, constrictivos, "escolares", con lo que ello implica de conformismo, perseverancia, resistencia al tedio. Para aprender lo que exige el docente, al menos en la enseñanza primaria, no es necesario tener "aptitudes" fuera de lo común. Con frecuencia es suficiente ser trabajador, aplicado, preocupado por actuar correctamente.

Eso no quiere decir que la inteligencia operativa o la cultura general heredada de una familia fuertemente escolarizada sean recursos inútiles. Por el contrario, son *suficientes* para ciertos alumnos, que tienen éxito en la escuela obligatoria sin trabajar demasiado, porque comprenden con rapidez o porque ya saben, en buena medida, lo que se considera que la escuela les enseña; por ejemplo, a leer en el primer año de la escuela primaria. Esos recursos no son *necesarios* más que en proporciones moderadas: se puede tener éxito sin ellos, sin duda de manera menos brillante y menos desenvuelta, pero con resultados "honrosos". Hay *muchas maneras* de tener éxito, de ser "excelente" o "suficiente". Cada éxito encubre una mezcla específica de diversos ingredientes. Los estereotipos que circulan en el cuerpo docente distinguen entre ellos por lo menos dos: el alumno *brillante*, que alcanza éxito sin hacer nada y puede permitirse incluso cierta dosis

de negligencia o indisciplina; y el alumno *escolar* o *trabajador*, que "compensa" su carencia de brillantez mediante encarnizados esfuerzos. Estos estereotipos (Marc, 1985; Weiss, 1984) sin duda ocultan una parte de la realidad, enmascaran la diversidad de ingredientes y la complejidad de sus combinaciones.

Esta diversidad y esta complejidad, ¿invalidan la teoría de la herencia cultural? Todo depende de lo que se entienda por ella. Si la noción de "capital cultural escolarmente rentable" (Bourdieu, 1966) implicara exclusivamente *la familiaridad con los contenidos y las formas de la cultura escolar*, debería apelarse a otros parámetros para explicar la génesis de las desigualdades. En ese sentido restringido, la herencia cultural es sin duda importante en la enseñanza secundaria prolongada, en la que cuenta la familiaridad con las lenguas clásicas, la literatura y las obras consagradas, las corrientes filosóficas y estéticas, pero también, más recientemente, con el pensamiento y los conocimientos científicos o informáticos. Esta familiaridad es más que una ventaja en el trabajo escolar cotidiano: se identifica con un *aspecto* de la excelencia, hasta tal punto que los alumnos impregnados de cultura "académica" ya saben, o aprenden fácilmente, lo que otros deben asimilar con laboriosidad, como una cultura *extraña* a su experiencia familiar. En la escuela elemental, esta familiaridad juega un papel menor, en la medida en que las habilidades instrumentales y los saberes básicos, después de un siglo de escolarización intensiva, son ya dominados por una fracción de padres mucho más amplia que la que pertenece a la clase dominante. Por lo demás, la familiaridad con el trabajo intelectual y los juegos idiomáticos son recursos innegables.

Nada impide extender la noción de "capital escolar culturalmente rentable" a todos los componentes del modo de ser personal que funcionan como recursos en el trabajo escolar, en situación de aprendizaje o de evaluación. La buena voluntad, el deseo de aprender, la aplicación, el sentido común, la inteligencia operativa, la memoria, la habilidad táctica en situación de evaluación, dependen también de la herencia cultural. Estas adquisiciones extraescolares no son independientes de la socialización familiar en su sentido más amplio. No obstante, sería abusivo presentar esta influencia como una familiarización con los *contenidos* del currículum.

Si se considera la diversidad de recursos puestos en juego, nada permite afirmar que los niños de las clases privilegiadas poseen

las mejores ventajas en todos los campos. Algunos de los recursos movilizados, tanto en el momento del aprendizaje como en el de la evaluación, son posiblemente más abundantes en las clases medias tradicionales o incluso en las fracciones más "aburguesadas" de las clases populares. Cuando se trata de orden, de aplicación, de trabajo, de conformismo, es posible que una educación familiar autoritaria y severa prepare mejor para la escuela –al menos donde ella todavía practique una pedagogía relativamente tradicional– que una educación "liberal avanzada". Otros recursos pueden no variar sistemáticamente con el origen social: el sentido común, la capacidad de memorizar o decodificar indicios superficiales, ¿están ligados a la condición de clase? La manera de ser, de negociar su trabajo y su inserción en el aula puede depender más del "paradigma familiar", como modo particular del funcionamiento de la familia, que de su condición social (Kellerhals y Montandon, 1991; Montandon, 1991, 1994; Montandon y Troutot, 1991).

En cuanto a las habilidades estratégicas puestas en juego en la evaluación, es probable que sean más elevadas en las clases dominantes. Berthelot (1983) las encara como las capacidades de orientarse en el sistema escolar, de identificar los establecimientos, las orientaciones, las disciplinas portadoras de las posibilidades más grandes. Aquí insisto en las estrategias frente a la evaluación, en el momento del examen, pero aún más en clase, en el marco de la evaluación continua. En ambos casos, se sale del marco de una teoría de la herencia cultural como simple familiaridad con los contenidos enseñados.

Con frecuencia, el debate sociológico se empeña en la cuestión de saber si la pertenencia a una clase social es el principal determinante del éxito o el fracaso escolares. Las correlaciones son importantes cuando se examina la carrera escolar entera y el nivel final de formación, habida cuenta del conjunto de estrategias de escolarización y elecciones de orientación de las familias. En el interior de un ciclo de estudios, en términos de éxito propiamente dicho, las correlaciones, sin ser despreciables, no son tan fuertes para autorizar a fundar cualquier explicación solo en la pertenencia de clase. De todas maneras, no es el único problema pertinente. Más bien, se trata de explicar *todas* las desigualdades de éxito.

Para este fin, es importante tomar en consideración, en toda su complejidad, el proceso de fabricación de las jerarquías de excelencia

y los juicios de éxito y, por lo tanto, también la naturaleza exacta de los recursos y competencias aplicados en situación de evaluación. Mientras se siga ignorando de qué está hecha la excelencia escolar y se la asimile al dominio de los programas, no será posible más que formular hipótesis abstractas, incluso absurdas, acerca de las causas del fracaso escolar.

Capítulo 3

Evaluación y orientación escolar

No hay orientación escolar sin evaluación. ¿Cómo se fabrican y se negocian en la organización escolar las evaluaciones que fundamentan la orientación? Si se sigue a Cardinet (1977), las decisiones de orientación deberían basarse en una evaluación esencialmente *predictiva,* ya que se trata de saber qué tipo de estudios convendrá mejor a cada alumno, habida cuenta, por una parte, de sus gustos, intereses, proyectos y por la otra, de sus adquisiciones escolares, su edad, su desarrollo, sus aptitudes para aprender. Se verá que, en la práctica, la evaluación de la cual se hace uso para orientar está lejos de ser fabricada para este único fin. En la mayoría de los sistemas, la orientación se sitúa entre dos modelos extremos: en el *primero*, la orientación es completamente decidida por el alumno o su familia; en el *segundo*, la orientación es enteramente decidida por la escuela.

En virtud del *primer modelo*, la evaluación interviene, en apariencia, *después* de la decisión de orientación, una vez que el alumno ha ingresado en una determinada sección. Se lo somete entonces a ciertas exigencias y la organización escolar se reserva el derecho de excluirlo, hacerlo repetir u orientarlo hacia otros estudios, si no da rápidamente pruebas de que puede seguir la enseñanza "libremente elegida". Si no ha sido impuesta de entrada, la selección se opera en el siguiente ciclo de estudios, sobre la base de una evaluación esencialmente sumatoria. Notemos que entonces, de modo menos formal, la evaluación interviene igualmente *antes* de la decisión: aun si la escuela no impone la orientación, rara vez se aparta del derecho o el deber de aconsejar a los alumnos y a sus familias. Para hacerlo, se basa en una apreciación de sus intereses y una evaluación

de las aptitudes o conocimientos adquiridos. Además, incluso una familia que no requiere consejos a la escuela o no tiene en cuenta su opinión, procede a una evaluación intuitiva de los intereses y las aptitudes de su hijo que, por su parte, se hace una idea de lo que es *capaz* de hacer y del realismo de sus gustos. Ahora bien, tanto la evaluación familiar como la autoevaluación están influidas inevitablemente por los juicios de los docentes acerca del trabajo o las "aptitudes" del niño, desde el comienzo de su escolaridad hasta el momento de una decisión.

En lo que se refiere al *segundo modelo*, la evaluación fabricada por el sistema escolar desempeña un papel aún más crucial. Al *imponer* una orientación, la escuela debe basar su decisión sobre criterios reputados como *equitativos* y *pertinentes*; en otros términos, sobre una forma cualquiera de examen, prueba de admisión o test de aptitudes, o sobre el éxito en el ciclo precedente de estudios, completándose el conjunto con elementos más cualitativos. Para que sean aceptadas las decisiones de la escuela, la evaluación sobre la cual esta las fundamenta debe percibirse como particularmente objetiva y legítima, por lo que se apela a procedimientos explícitos y visibles.

La mayoría de los sistemas escolares ha adoptado un modelo *intermedio* entre la libertad absoluta de los alumnos o sus familias y la selección impuesta por la escuela:

- para cada orientación, la escuela fija determinadas condiciones de admisión, definidas en función de un examen específico, de resultados escolares precedentes o de un trabajo de orientación conjunto;
- bajo la condición de respetar esas reglas, los alumnos o sus familias pueden elegir libremente la orientación, especialmente optar por estudios menos exigentes que aquellos que podrían pretender o incluso elegir entre posibilidades equivalentes;
- la aplicación de las reglas de admisión permite algunas excepciones, en especial cuando un alumno está *cerca* de cumplir las condiciones de admisión y, por lo demás, muestra que tiene razones para elegir tales estudios y posibilidades de tener éxito en ellos.

En ese modelo intermedio, la evaluación es *omnipresente*:

1. Es sobre la base de una evaluación formal (notas en el curso de la escolaridad anterior y/o pruebas comunes o exámenes) que un alumno es considerado admisible o no en tal o cual orientación.

2. Teniendo en cuenta la misma evaluación –u otras apreciaciones– los padres y el alumno deciden, ya sea aceptar la orientación que resulta de la aplicación automática de las reglas de admisión, ya negociar una excepción.
3. En esta última eventualidad, bastante frecuente, es también sobre la base de una evaluación más o menos formalizada como la escuela decidirá si acuerda o no una excepción a las reglas de admisión.
4. Finalmente, es sobre la base de la evaluación formal e informal hecha por la escuela como la familia utilizará el margen de autonomía que le deja el sistema, para elegir, por ejemplo, entre una sección científica y una latina, o entre una sección formalmente accesible, pero con riesgos de fracaso, y una menos prestigiosa, que conviene mejor a las "posibilidades" del alumno.

Esta omnipresencia de la evaluación no quiere decir que la orientación no es más que un asunto de notas, exámenes, pruebas comunes o apreciaciones cualitativas de los conocimientos y posibilidades del alumno. La orientación que finalmente se adopta resulta de un *proceso complejo de decisión*, en función de reglas, pero también de un juego con esas reglas. Este proceso hace intervenir todo tipo de consideraciones, en especial los proyectos y las estrategias de escolarización de la familia y del alumno, sus aspiraciones y expectativas y, por lo tanto, también las informaciones de que disponen acerca del sistema escolar y las salidas que ofrecen las distintas orientaciones.

Se sigue que, a lo largo de todo el proceso de decisión, no cesa de *construirse y negociarse* una imagen del valor escolar, de las aptitudes, las motivaciones y los intereses del alumno, sobre la base de su carrera escolar anterior o de los resultados específicamente solicitados a los fines de la orientación.

La pragmática de la evaluación

Siempre se evalúa para *actuar*. Incluso las encuestas pedagógicas practicadas de manera independiente de la evaluación corriente, en general tienen por objetivo dirigir a una innovación, fundamentar una demanda a favor o en contra de tal reforma, acrecentar la eficacia de la enseñanza o de la selección. La evaluación corriente practicada por los docentes puede utilizarse igualmente a los fines de gestionar el sistema, en un doble sentido:

- por una parte, el ajuste periódico del curriculum, de las exigencias, las normas de admisión, las estructuras;
- por la otra, el control de la enseñanza y el trabajo de los profesores.

El segundo punto se reconoce menos abiertamente. Pero desde el momento en que es comunicada a la dirección de las escuelas o a las instancias responsables del sistema, la evaluación de los alumnos permite, indirectamente, una evaluación del establecimiento o de los docentes.

Analizar la pragmática de la evaluación, en primer lugar, es tener en cuenta las acciones y decisiones que fundamenta en lo inmediato y que tocan a personas bien determinadas. Acerca de este punto, es evidente que deben distinguirse las situaciones: la pragmática de la evaluación continua en el curso del año escolar remite ante todo a la marcha de la clase, al progreso en el desarrollo del programa, al mantenimiento del orden, a veces a la individualización de los aprendizajes o a ciertas acciones de remediación. A corto plazo, la evaluación no está en juego. Se trata de lo que hace el docente con su clase o con algunos alumnos, y también de lo que hace tal alumno, en especial si sus resultados son insuficientes: remisión a clases de apoyo, trabajo suplementario, esfuerzo en la realización de los deberes o en la preparación para las próximas pruebas, eventuales lecciones particulares, control más firme en clase o en la casa, etc.

En la medida en que la evaluación continua se toma en cuenta en las decisiones de repetición u orientación al final de un ciclo de estudios, o de transferencia en el curso del año hacia otra sección, el docente no puede ignorar este aspecto de la evaluación, en especial cuando trabaja en un grado explícitamente definido como *año de orientación*. Lo que significa no solo que ese grado antecede a una decisión, sino también que tanto la enseñanza como la evaluación deben permitir *la mejor orientación posible*. En ese caso, más aún que en un grado "ordinario", el docente sabe que las notas y apreciaciones que pone tendrán una *influencia decisiva* sobre el porvenir del alumno, de diversas maneras:

- porque su evaluación influye en la imagen de sí que posee el alumno y en la imagen que de él tienen sus padres (por consiguiente, en sus estrategias y proyectos);

- porque la evaluación hecha por el docente sustentará los consejos de orientación que estará obligado a ofrecer, más o menos formalmente, al alumno o a sus padres, lo mismo que el eventual preaviso que la organización escolar le requerirá en un estadio u otro del proceso de decisión;
- porque la evaluación hecha por los docentes del grado de orientación será tenida en cuenta formalmente para situar al alumno en relación con los umbrales de admisión en las distintas secciones y con aquellos a partir de los cuales se puede encarar una excepción;
- finalmente, porque en caso de que se requiera la excepción o simplemente la intervención de un consejero de orientación, se tomará en consideración, al lado de otros elementos, la evaluación hecha por los docentes.

Sabiendo todo esto –que su evaluación será utilizada para orientar–, el docente puede precaverse contra interpretaciones injustificadas. También puede ajustar su evaluación para dar posibilidades a un alumno que le parece "valer más que sus resultados", o, al contrario, "despojar de sus ilusiones", calificándolo con severidad, a un alumno que, a veces por influencia de sus padres, es llevado a sobreestimar sus posibilidades.

Al mismo tiempo, el docente no podrá evaluar solo en función de la orientación, ignorando sus preocupaciones posiblemente más inmediatas. Al poner una nota a un alumno, el docente sin duda pesa sobre su orientación. Asimismo, a corto plazo dirige un mensaje al interesado y a sus padres, mide sus conocimientos, controla su conducta, alienta su trabajo, etc. Más allá de esto, el docente debe administrar una clase y no puede evaluar a sus alumnos en forma independiente unos de otros. De manera que, para aprehender todo el contenido de la evaluación en el curso de un año de orientación, habría que tener en cuenta el conjunto de lo que se pone en juego, incluida la reputación de los docentes en la organización escolar a los ojos de los alumnos, los padres, los colegas y la dirección.

Las instancias responsables de la orientación propiamente dicha también tienen una lógica pragmática. En el momento de decidir no tienen la preocupación de enseñar. Por el contrario, se preocupan por

mantener el nivel de las diversas secciones y satisfacer, tanto como sea posible, las exigencias de los docentes que van a recibir a los alumnos y tienen ciertas expectativas en cuanto a su "nivel". Se trata también de democratizar el acceso a los estudios, sin comprometer la formación de las elites; de tener en cuenta las vacantes disponibles en las distintas secciones, de favorecer las orientaciones realistas con relación a la evolución del mercado del aprendizaje dual y del mercado de trabajo, de tener en cuenta las expectativas de los empleadores o de las escuelas que reciben a los alumnos en el ciclo siguiente; se trata de responder a las aspiraciones de los alumnos y sus familias. Finalmente, se trata de dar a la clase política y la opinión pública la impresión de que la orientación escolar se hace de manera a la vez equitativa, humana y racional...

Sin necesidad de avanzar más en el detalle de estas distintas situaciones, es indudable que no carecen de influencia en la definición de lo que se evalúa, de los umbrales, los procedimientos, los momentos, las instancias encargadas de evaluar o de interpretar la evaluación hecha por los docentes. La arbitrariedad aparente en la *fabricación* de los juicios se disipa en parte si se tiene en cuenta esa pragmática.

La arbitrariedad de las normas y los procedimientos

Las finalidades admitidas u ocultas de la evaluación no son suficientes para explicar todo. Incluso si la evaluación no es un fin en sí misma, no es común que se disponga por completo en función de metas bien definidas. Aun cuando los objetivos son completamente claros, los contenidos y procedimientos de evaluación adoptados no son necesariamente la manera óptima, la más eficaz o la más racional de alcanzarlos.

Ello es así por distintas razones. Para analizarlas, podemos inspirarnos en el modelo ideal definido por Cardinet (1977 a) en su ensayo de clarificación de las principales funciones de la evaluación. Entre ellas, distingue tres: *regulación, certificación* y *predicción*. Tratándose de la orientación escolar, ella debería encontrarse en el tercer registro: cómo evaluar a los alumnos para saber si les convendría tal orientación. La evaluación predictiva aspira a establecer el *pronóstico* más seguro posible. Para hacerlo, intenta identificar los mejores *datos predictivos* del éxito; en otros términos, las características pasadas o actuales del alumno que auguran las mejores posibilidades de adaptarse a tales o cuales estudios. Una vez identificados estos datos, habría que disponer de instrumentos confiables para medirlos.

En la realidad, las cosas son más complejas.

1. En muchos sistemas escolares, las instancias de orientación ciertamente se inscriben en una lógica predictiva, pero sobre una base más bien *intuitiva* y *artesanal*, sin que se intente clarificar con exactitud: a) qué se entiende por orientación; b) qué se quiere prever; c) sobre qué se basa la previsión; d) la naturaleza de los riesgos que se corren (riesgo de fracaso, de una orientación maltusiana). Con bastante frecuencia se trata, en general, de saber si un alumno "está hecho para" tal o cual sección, sin preocuparse necesariamente de explicitar y analizar qué se entiende por ello. Con la racionalización progresiva de los procedimientos de orientación, se marcha hacia una teoría y una práctica más rigurosas, pero todavía se está lejos de ello y el movimiento hacia una orientación más técnica, por lo demás, no logra necesariamente la adhesión; por un lado, porque desvaloriza la intuición, con el humanismo que se le asocia; por el otro, porque nada demuestra que se han encontrado datos predictivos más eficaces que el juicio global de un docente o de un consejero de orientación experimentado (Weiss, 1984).
2. Incluso si se tuviera completa claridad acerca de la lógica predictiva, restaría identificar lo que, por ejemplo, es determinante en la adaptación y el éxito escolares en tal sección del secundario. Lo que supondría no solo una buena información sobre los contenidos y exigencias de cada sección, sino también un conocimiento de las causas del éxito o el fracaso, del interés o el fastidio, de la motivación para continuar o el deseo de abandonar. Ahora bien, con respecto a esto, a menudo no tenemos más que conocimientos fragmentarios, intuitivos u obsoletos, por la evolución de los programas o los públicos escolarizados. Para tener éxito en una orientación que conduce a estudios prolongados, ¿qué es lo que cuenta en definitiva? ¿El nivel intelectual? ¿Los conocimientos propiamente escolares? ¿La cultura general? ¿El sentido de organización? ¿La tenacidad y el gusto por el esfuerzo? Sin duda, todo eso a la vez, en distintas proporciones, variables según el contexto y la biografía personal, según el estilo pedagógico del docente, la composición

del grupo-clase, los compañeros con los que trabaja el alumno, la actitud de la familia y otras mil cosas difíciles de prever.

3. Aunque nos encontráramos en una lógica predictiva pura, nos esforzáramos en observar y evaluar con exactitud lo que es determinante para el porvenir del alumno en tal o cual estructura escolar (en el supuesto de que se lo sepa...), de todos modos sería necesario *transigir con la realidad*. En especial con el hecho de que la evaluación no es una operación instantánea, que toma su tiempo, que supone un trabajo de elaboración instrumental, de administración de pruebas, de codificación e interpretación de los resultados. Por lo tanto, nos encontraríamos siempre entre dos fuegos: por un lado, medir de manera lo suficientemente precisa y completa lo que podría fundamentar una decisión razonable; por el otro, hacerlo con recursos limitados. Lo que llevará, sobre todo, a tener en cuenta las informaciones disponibles aquí y ahora. Con una consecuencia esencial: en un grado de orientación, los docentes evalúan por todo tipo de razones, y no solo para fundar una decisión de orientación. Evalúan para administrar el desarrollo del programa, para motivar a los alumnos, mantener el orden, informar a los padres y a la administración, certificar las adquisiciones del año y, por lo tanto, garantizar el derecho a una promoción. En el curso del año de orientación, la evaluación es *polivalente*. Las mismas informaciones deben servir para fines muy diferentes. En rigor, no se deberían recoger las mismas informaciones o tratarlas de la misma manera si se aspira a una evaluación:

- *formativa*, que es una regulación de la acción pedagógica;
- *sumatoria* o certificativa, que efectúa el balance de los conocimientos adquiridos;
- *predictiva*, que fundamenta una orientación;
- *incitante*, cuyo propósito es poner a trabajar a los alumnos;
- *represiva*, que previene o contiene eventuales desbordes;
- o incluso *informativa*, por ejemplo, destinada a los padres.

En la práctica, la escuela no maneja momentos de evaluación distintos, que correspondan a funciones diferentes y apelen a instrumentos específicos. En especial, falta encontrar el tiempo requerido para todas estas tomas de información, conservando algunas horas para la enseñanza...

4. La misma fabricación de la evaluación está sujeta a todo tipo de restricciones y azares técnicos y psicológicos. Incluso si se está seguro de que una prueba común de matemáticas es un buen elemento predictivo del éxito en determinada orientación, quedaría aún por elegir su contenido exacto. Sin olvidar que la manera en que la prueba sea construida, administrada, corregida será posiblemente tan determinante como su contenido. Se tocan aquí todos los problemas conocidos de validez, fidelidad y posibilidad de generalizar la medida en pedagogía (Cardinet, 1986 c; De Landsheere, 1980).

Entre todos los factores de error, mencionaremos –porque aparece masivamente cuando la orientación reposa en parte sobre las notas de los docentes y no sobre pruebas estandarizadas o exámenes– la diversidad de niveles de exigencia y de las propias definiciones de la excelencia escolar de un maestro al otro. Incluso si todos los docentes atribuyen igual nota en matemáticas, en francés o en alemán, lo que colocan "bajo esta nota" no tiene verdadera homogeneidad (Grisay, 1982, 1984, 1988).

La evaluación: juego de negociación con armas desiguales

Para estudiar sus aspectos técnicos y metodológicos, es legítimo tratar la evaluación como una "medida". Se trata, en realidad, de una operación intelectual que intenta situar a un individuo en un universo de atributos cuantitativos o cualitativos. En este sentido, depende ciertamente de la epistemología y de la metodología de la medida. Lo que no debería hacernos olvidar que la *evaluación siempre es mucho más que una medida*. Es una representación, construida por alguien, del valor escolar o intelectual de algún otro. Por consiguiente, se inscribe en una *relación social específica*, que conecta a un evaluador con un evaluado. En realidad, esa relación vincula en general a más de dos personas, pues el evaluador es el agente de una organización compleja, en cuyo nombre evalúa, mientras que el alumno forma parte de un grupo escolar y pertenece a una familia, estando ambos grupos implicados, de diversas formas, en la evaluación de sus miembros. Decir que la evaluación se inscribe en una relación social es una manera de decir que no se puede hacer abstracción del conjunto de vínculos que existen entre evaluador y evaluado y, a través de ellos,

entre los respectivos grupos de pertenencia. Es también decir que la evaluación debe concebirse como un *juego estratégico* entre actores que poseen intereses distintos e incluso opuestos.

Cuidémonos aquí de las simplificaciones, pues los actores mismos a menudo son *ambivalentes*. Al enfocar una decisión de orientación, el alumno puede aspirar a saber con exactitud "lo que vale" y, al mismo tiempo, a ser evaluado en el sentido más favorable a sus proyectos. Desde ciertas perspectivas o en determinados momentos, le presta servicio una evaluación no complaciente, pues lo estimula o le permite efectuar elecciones realistas, evitar fracasos o desilusiones. Entonces, provisionalmente, tiene interés en lo que le dice "la verdad". Por otra parte, apreciará que la evaluación le permita realizar algunos proyectos o evitar ciertas orientaciones. Podemos imaginar que las personas evaluadas quisieran ilusionarse, pasar por más capaces de lo que son, sin "matarse", no obstante, en el trabajo. ¿Se trata de una estrategia de corto alcance? ¿O de una representación lúcida de la manera en que funciona realmente la escuela, donde lo esencial es preservar las posibilidades durante el mayor tiempo posible, más que inclinarse ante una selección precoz? La duda subsiste y, por consiguiente, no se puede calificar *a priori* esta estrategia de irracional.

También se puede encarar la estrategia inversa, aunque ella es menos frecuente: el deseo de ser subevaluado, para escapar a los estudios, a una orientación determinada o a la presión del entorno. En Ginebra, los adultos incitan a los mejores alumnos de 6º año de primaria a inscribirse en la sección latina del Ciclo de Orientación, porque es la más exigente y se considera que conduce más a menudo que otras a estudios coronados por un bachillerato. Ahora bien, algunos alumnos carecen de gusto alguno por el latín o no desean entrar en una sección en la que deberán trabajar para mantener su nivel, mientras que una sección menos exigente les haría la vida más cómoda. A menos que deseen acompañar en una sección científica a algunos de sus compañeros. En todos estos casos, el interés del alumno es parecer menos brillante de lo que es, para que se le deje elegir una orientación menos ambiciosa.

Del lado del evaluador, las cosas no son más sencillas. Ciertamente, el docente intenta comprender las competencias reales de sus alumnos. Tiende a no desalentarlos, cuida de volver a darles posibilidades, de no dejarlos dormir sobre sus laureles. De modo que la evaluación dependerá de sus efectos esperados, al menos tanto como del "nivel real" de los alumnos. Por consiguiente, no hay necesariamente conflicto entre el alumno y los que lo evalúan o lo aconsejan. Pero tampoco hay convergencia automática, armonía preestablecida. La evaluación producida por el docente o el consejero de orientación puede contrariar los proyectos del alumno o las ambiciones de su familia, disminuir su autoestima o su imagen del futuro y, por lo tanto, suscitar *resistencias* y provocar una *negociación*, lo mismo que cualquier comprobación de fracaso.

Esta negociación toma distintas formas, ¡de la discusión informal al recurso a un tribunal! Cualesquiera sean la amplitud del desacuerdo y el resultado final de la negociación, puede decirse que *la relación de fuerzas no es equilibrada*. En un sistema que, a fin de cuentas, otorga a los padres el derecho de decidir la orientación de sus hijos, la familia y el alumno parecen sacar ventaja, aunque con frecuencia se trata de una autonomía ilusoria, ya que la selección intervendrá enseguida e invalidará bastante rápido una orientación "no realista". En un sistema mixto, el peso de la escuela es más grande. Necesitan los alumnos y sus familias tesoros de paciencia y argumentación para imponer su elección contra la opinión de cualquier personal escolar consultado. Simplificando las cosas, podría sugerirse que la familia no obtiene lo que quiere sino cuando encuentra ciertos aliados en la escuela (un profesor, un consejero de orientación, un jefe de establecimiento). Y si asume el riesgo del error de orientación, la organización escolar se descargará de la responsabilidad, del mismo modo en que un hospital deja salir a un enfermo en mal estado haciéndole firmar un descargo...

Aun así, el análisis de la estructura formal de la orientación no permite prever el detalle de las transacciones. Una cosa es segura: como representación del valor escolar, la evaluación es el juego de una *negociación* más o menos explícita entre la familia y la escuela; ¡negociación en la que los docentes o los consejeros de orientación no son neutros, cualquiera sea su campo!

La división del trabajo de evaluación y de orientación

La evaluación nunca es asunto de una sola persona. Dado que hay muchos profesores especializados, cada uno evalúa en la disciplina que le es propia. La evaluación general del alumno está hecha de la

yuxtaposición o la síntesis de evaluaciones específicas. Solamente el profesor principal o el consejo de la clase tienen una visión global de los resultados de cada alumno, en el conjunto de materias principales o secundarias.

En momentos normales, esta división del trabajo docente y, por lo tanto, de la evaluación, funciona como una rutina que no reclama prolongadas concertaciones y, de modo general, no es una apuesta de importancia entre los profesores de una misma clase. No obstante, puede llegar a serlo, en especial cuando la evaluación preside una decisión de selección y orientación acerca de la cual los profesores no tienen la misma perspectiva. Esta diversidad puede obedecer a distintos factores, por ejemplo:

- desiguales niveles de exigencia;
- una real heterogeneidad de competencias del alumno en las diversas ramas;
- concepciones diferentes de la selección, algunas de las cuales dan más posibilidades a los alumnos;
- representaciones diversas de lo que cuenta para el éxito en tal o cual orientación: mientras algunos, por ejemplo, privilegian el sentido de organización y la perseverancia, otros no se preocupan más que por los "conocimientos básicos".

Aun en ausencia de divergencias notorias, la multiplicidad de evaluadores tiene consecuencias en las relaciones con el alumno y la familia, pues estos últimos tienen muchos interlocutores. En general, uno de ellos asume el papel de tutor, de maestro de clase o profesor principal, transformándose en el interlocutor de los padres. Sin embargo, estos últimos pueden buscar aliados entre otros docentes.

Ese no es el único modo de división del trabajo de evaluación. El docente está en primera línea cuando se trata de evaluar; pero no evalúa en su nombre personal, sino en cuanto agente de la organización escolar. En otros términos, *la evaluación compromete a la institución*, lo que lleva a esta última a controlar, de una u otra manera, las prácticas de evaluación de los docentes (Perrenoud, 1986 b). Ese control autoriza a los alumnos o sus familias a introducir un recurso contra una evaluación que se juzga arbitraria o inequitativa. Esto no se produce sino ocasionalmente, a veces según un procedimiento formal que permite a los padres o al alumno dirigirse a una instancia

superior; a veces de manera informal, el maestro principal, el inspector, el director de la escuela u otro responsable intentan "arreglar las cosas", si pueden. En ese caso, de un modo u otro, la evaluación inicial practicada por el docente se somete a un nuevo examen por otra instancia, que puede confirmarla, matizarla e incluso invalidarla. No hay, entonces, concertación en pie de igualdad, ya que los interesados discuten la evaluación del docente y "apelan" ante una instancia superior. En el funcionamiento real de la organización escolar, esta no puede permitirse desautorizar a un profesor a la ligera. Por eso, en caso de recurso, la mayor parte del tiempo la respuesta de la organización es concertada con él, de manera de presentar una fachada unificada. Más que desautorizar al docente, la organización, por ejemplo, le sugerirá en forma oficiosa revisar "espontáneamente" una evaluación manifiestamente indefendible. La jerarquía también puede intervenir en ausencia de recurso, sobre la base de rumores (por ejemplo, de fraude), de indicios perturbadores (por ejemplo, de resultados extraños en una clase o una prueba estandarizada) o de controles de rutina.

Existe una tercera forma de división del trabajo que, para continuar con la analogía judicial, no toma la forma de una apelación ante una jurisdicción superior, sino la del recurso a un "experto", al que se requiere completar el expediente, verificando, afinando y completando la evaluación del docente. Es en este último esquema donde se puede situar la intervención de consejeros de orientación a propósito de los alumnos que, por sus resultados propiamente escolares (notas del año y pruebas estandarizadas), se sitúan entre el umbral de admisión puro y simple de una sección y aquel por debajo del cual no se concibe ninguna excepción. Entre esos dos límites, no se trata de ignorar o de poner en duda la evaluación de los docentes sino de hacer intervenir *otros elementos*, capaces de inclinar la balanza en el sentido de la admisión o el rechazo.

Aun si el consejero de orientación no interviene *a priori* para desautorizar la evaluación hecha por los docentes, puede ser llevado, de un caso a otro, a poner en duda la pertinencia de las notas y los resultados propiamente escolares, al tener a la vista otros datos: por ejemplo, la personalidad del alumno, la naturaleza del entorno familiar, ciertos datos clínicos o psicométricos. Esta manera de ampliar las bases de la orientación puede ser perfectamente comprendida

por algunos docentes, que ven en ella una prolongación completamente justificada de una evaluación estrictamente pedagógica. Por otra parte, pueden tener la impresión de que, de este modo, se introducen en la selección elementos extraños a lo que consideran como esencial: por ejemplo, el nivel escolar o las aptitudes intelectuales *stricto sensu*.

Los docentes y los consejeros de orientación no desempeñan el mismo oficio, no tienen igual concepción del desarrollo, las aptitudes, los aprendizajes. Esta diversidad puede ser fecunda, pues los respectivos puntos de vista se enriquecen mutuamente. También puede ser la fuente de un conflicto larvado o declarado. Sociológicamente, hay razón para pensar que dos cuerpos de profesionales que intervienen ante las mismas personas siempre tienen buenas razones para mantener entre ellos una especie de competencia o ciertas tensiones. Es lo que, por ejemplo, se observa en el campo de la profesión médica, así como en el trabajo social (Fragnière y Vuille, 1982). En todas las profesiones en las que la división del trabajo obliga a los especialistas a colaborar acerca de las mismas cuestiones, es raro que la cooperación sea completamente igualitaria. Uno de ellos tendrá más informaciones, un estatus más elevado en la institución, una posición más central, de modo que él se considerará o se lo juzgará más importante; los otros se sentirán desvalorizados o marginados.

Aunque existan razones estructurales para esperar cierto número de situaciones de competencia o conflicto, estas no se producen de manera automática. Las cosas pueden suceder de modo muy diferente, según la política y el clima del establecimiento, según la experiencia y la concepción del oficio de los docentes y los consejeros escolares en presencia, según las capacidades de negociar abiertamente la diferencia y la complementariedad de sus papeles, y de manejar de procedimientos que permiten expresar y regular las eventuales divergencias.

El conflicto larvado es tanto más probable cuanto que consejeros y docentes no están frente a frente de manera que les permita hablar con facilidad. No tienen los mismos horarios, ni dependen de las mismas instituciones, no trabajan según ritmos iguales y en los mismos lugares. En cierto modo, están condenados a tener, unos de los otros, imágenes bastante estereotipadas, por falta de ocasiones regulares de trabajo conjunto. Por otro lado, están restringidos, de una y otra parte, por solidaridades institucionales o corporativas que no les dejan las

manos libres para negociar arreglos locales, independientemente de las políticas de los establecimientos o de las estrategias de su asociación profesional o su grupo disciplinario. Finalmente, docentes y consejeros de orientación están en presencia de otros actores, que a veces pueden unirlos y otras dividirlos. Son estos, por un lado, los alumnos y padres; por el otro, los jefes de establecimiento y otros responsables de la organización escolar o de las instancias de orientación escolar o profesional. Como se ve, la evaluación que fundamenta una orientación no se negocia solo entre padres e hijos o entre la organización escolar y sus usuarios (Richiardi, 1988). También hay negociación entre diferentes profesionales o distintos niveles de la jerarquía en el seno de la organización escolar.

En ese contexto, la posición del consejero de orientación dependerá de opciones colectivas e individuales. A fin de cuentas, ¿para quién trabaja? Si no interviene más que a requerimiento de la familia, ¿es sólo su defensor ante la organización escolar? ¿Puede imaginarse al psicólogo escolar o al consejero de orientación como alguien que respondería pura y simplemente a la demanda de un cliente, en el marco de una deontología, a la manera de un médico o un abogado? El consejero de orientación, ¿no está, igualmente, al servicio de la administración, no debe tener en cuenta los intereses de la escuela? A veces, se convertirá en el abogado de un alumno, clamando por una excepción justificada desde su punto de vista. Sin embargo, no puede adoptar esa posición de manera incondicional. En un "proceso de orientación", el consejero pertinente a veces desempeña un papel doble: ¡abogado defensor y procurador general! Si bien no se coloca por completo del lado del alumno, el consejero no está tampoco enteramente al servicio de la política de selección del sistema escolar. Por lo demás, esta política nunca es completamente explícita y, por lo tanto, es objeto de interpretaciones divergentes. El consejero de orientación reivindica cierta *autonomía*. Por lo tanto, su inserción en una división del trabajo de evaluación dependerá de la imagen que se hace de su papel, pero también de las expectativas de sus compañeros. En una estructura escolar hay lugar para muchos papeles posibles, cada uno de los cuales se define por alianzas y conflictos específicos... Acaso se reúnan en una posible definición de la libertad: la de elegir las contradicciones que se quieren vivir y afrontar de manera prioritaria...

Dar forma a las esperanzas subjetivas

La orientación siempre comienza *antes de la orientación*, al menos para los que entran en contacto con el alumno antes del día en que se plantea explícitamente un "problema de orientación". En los sistemas escolares contemporáneos, la orientación está continuamente en el horizonte de los adultos, que se esfuerzan por movilizar a los alumnos en el mismo registro: *"Si quieres ejercer tal oficio, si quieres ser admitido en esa escuela, entonces trabaja bien desde ahora, obtén buenas notas, ¡tu porvenir se juega hoy!"*.

Las cosas eran más simples cuando el sistema educativo estaba menos integrado. El destino social determinaba ampliamente el destino escolar y la orientación global del mayor número estaba trazada por completo: para unos la red primario-técnica, con entrada rápida en la vida activa; para otros la red secundario-superior. Como lo muestran Berthelot (1983, 1993) y Rochex (1995), la *trampa escolar* se cierra sobre todo el mundo, desde el momento en que todos los alumnos van juntos a la escuela primaria y luego al colegio único. Pero nada se juega totalmente de antemano. Por cierto, las posibilidades son muy desiguales, especialmente en función del origen social, pero... nunca se sabe. Los hijos de los miembros de las clases dirigentes, de los docentes, de los poderosos (desde el punto de vista del dinero o incluso de la cultura) no están a cubierto de una regresión social, en tanto que otras dimensiones de la condición adolescente enredan el asunto: pérdida de sentido, ruptura entre generaciones, tentación de la marginalidad o la droga, rechazo de la herencia. El porvenir escolar de los hijos de las clases favorecidas no está ya tan asegurado como cuando los estudios prolongados les estaban reservados de entrada. La formidable demanda de escolarización que emana de las clases medias ha provocado un crecimiento de las tasas de escolarización y una ampliación del reclutamiento social en todas las orientaciones de excelencia.

A contrario, las clases populares pueden mantener la esperanza, incluso sostenida, de un éxito escolar excepcional. Una sobre quinientas, dice Laurens (1992): es la probabilidad que tenía un hijo de obrero, nacido en los años sesenta, de obtener un título de ingeniero en los años ochenta. Hoy, aunque sin duda la probabilidad ha aumentado, sigue siendo poca, pero mucho mayor que las posibilidades de ganar en el hipódromo o la lotería, lo suficiente como para no renunciar de entrada a apostar. Lo que no se percibe es hasta qué punto las posibilidades de acceso de algunos a los estudios más deseables acrecientan la *frustración relativa* de las mayorías y, sobre todo, implican en adelante a todas las familias en el juego de las estrategias, las esperanzas y las decepciones. Cuando se desea que el 80% de las chicas y muchachos tengan un bachillerato y se observa que ya se reciben más del 50%, cada cual tiene razones para preguntarse: *"¿Por qué no yo?"*, o más exactamente, *"¿Por qué no él?"*. Pues la esperanza germina en el ánimo de los padres, incluso antes que nazca el hijo que se convertirá en su portador durante tantos años. La *esperanza subjetiva* (Bourdieu, 1966) siempre se ajusta, más o menos rápidamente, a las posibilidades objetivas, en la medida en que cada uno se compara a las personas de su condición social, su sexo, su pertenencia étnica y "calcula", intuitivamente, a partir de su red de conocimientos y de manera bastante realista, sus posibilidades de éxito o las de sus allegados.

En la actualidad los contrastes son menos vivos, la diversificación de las orientaciones ha confundido las cosas: algunas formaciones no se revelan como caminos sin salida sino en el momento de dejarlas para enfrentar el mercado de trabajo. Cada uno sabe, poco más o menos, si sus posibilidades son más confiables o más fuertes que el promedio, pero esa clasificación no está fija hasta el punto en que todo parezca "jugado por anticipado". Como los caminos alternativos de éxito social son raros, el diploma parece, si no el camino real –cada uno sabe lo que se desvaloriza–, al menos el único que aún permite alguna esperanza. Entonces, las familias invierten en la competencia escolar aunque y *porque* esa inversión parezca menos rentable. Como lo ha escrito Rochex:

> "Divorcio creciente entre nivel de formación e inserción profesional, desarrollo de la desocupación y la precarización del empleo entre los jóvenes: así se manifiesta brutalmente un cierre, relativo pero muy importante, del campo de posibilidades que la prolongación de la escolaridad y la generalización del acceso al secundario habían contribuido a abrir para las familias populares y sus hijos. Así se arrojan dudas sobre el proyecto de salvarse mediante la escuela, elemento estructurante de los proyectos de futuro en esas familias. En el momento en que ellas invierten más en la

> escuela, y en que están cada vez más obligadas a hacerlo –en tanto el colegio se ha convertido en eje de la inserción social–, se sustrae el objeto mismo de esta inversión. La escuela, el diploma, el bachillerato, casi en un mismo movimiento, se han hecho cada vez más necesarios y cada vez menos suficientes. Es así como se sustrae un paño mayor de los objetivos de movilización escolar, o al menos se lo recorta cada vez más: la apertura seguida por el cierre de las posibilidades ofrecidas por la escolarización permiten continuar pensándolas como accesibles para sí mismo o para sus hijos, a la vez que son afectadas de interdicción. El futuro es, a la vez, ofrecido y rehusado. [...]
> Por consiguiente, el éxito escolar se impone cada vez más, mientras que, simultáneamente, pierde gran parte de su credibilidad. El fracaso escolar, entonces, se transforma cada vez más en drama personal y familiar" (Rochex, 1995, pp. 90-91).

En nuestra sociedad, la movilidad social es analizable como un vaso medio vacío o medio lleno, según lo que se quiera demostrar. Es cierto que la igualdad de posibilidades no existe –incluso que las distancias se agravan entre los más favorecidos y los más carecientes–, pero también es évidente que cada uno no está ya encerrado para toda la vida en su condición y que la escuela es la primera posibilidad de "salir" de su clase de origen para "llegar más alto que su familia", esperanza que prácticamente todos los padres tienen, con excepción de los que, situados ya en lo más alto de la escala, no pueden sino aspirar a mantener y transmitir sus privilegios.

Por consiguiente, las "orientaciones aún posibles" acompañan al niño y al adolescente a lo largo de toda su trayectoria escolar. Para la mayoría, el abanico se cerrará, aunque progresivamente, de acuerdo con las decisiones de orientación o poco antes, más que en función de un duelo *a priori* del tipo *"ni siquiera quiero pensarlo"*. En la familia y entre ella y la escuela, prosigue un intenso *trabajo de puesta al día de las esperanzas subjetivas*, con este doble escollo: suscitar falsas esperanzas o renunciar antes que haya motivo para ello...

Ese trabajo es una *negociación* (Richiardi, 1988), en la medida en que implica distintas partes intervinientes: el alumno, sus padres, eventualmente sus hermanos y hermanas o la familia más amplia, sus profesores, sus compañeros de clase, a veces un consejero de orientación u otros "consejeros" benévolos. No hay razón alguna para que las representaciones se acuerden espontáneamente, más allá de las diferencias de posición, de generación, de concepción de la vida y del éxito. Es también un reajuste que hace cada uno, por sí mismo tanto como con los otros, a la luz de la evolución de la situación, tanto la del interesado –sus resultados, proyectos, aptitud– como la del mercado de trabajo y en función de la opinión acerca de la coyuntura, las orientaciones que se desarrollan, los oficios en declinación, etc. Si la orientación comienza antes del nacimiento y se acaba con la edad adulta, los cambios de situación corren el riesgo de ser numerosos y los proyectos, el de estar condenados a modificarse constantemente de acuerdo con la experiencia.

Rochex (1995) muestra hasta qué punto las relaciones sociales y los procesos subjetivos están entremezclados, e insiste acerca de los juegos simbólicos del éxito y de la orientación, en especial cuando esta profundiza o puede profundizar la distancia entre los hijos y sus padres. Toda movilidad ascendente realiza el sueño de los padres, al mismo tiempo que puede desvalorizar su cultura y su modo de vida...

Por lo tanto, sería muy tonto imaginar que la orientación es ante todo una cuestión de evaluación objetiva de la excelencia escolar y, por consiguiente, de las posibilidades de éxito del alumno en tales o cuales estudios. Más bien, diremos:

- que, por una parte, la evaluación de los resultados y las posibilidades se sitúa del lado del principio de realidad, que apórta elementos difíciles de ignorar y que pueden, según los casos, nutrir o quebrar los sueños o los miedos;
- que es, por la misma razón, el objeto no solo de fantasías, sino también de maniobras activas para flexibilizarla, o al menos flexibilizar su interpretación y sus consecuencias.

Desde el momento en que está en parte vinculada con la selección y la orientación –es decir, casi todo el tiempo–, la evaluación escolar es fuertemente sobredeterminada por sus consecuencias posibles o deseables. Lejos de ser una verdad independiente y primera, de la que se extraerían las lecciones, a veces es solicitada para ofrecer una legitimidad meritocrática a decisiones que, de hecho, la preceden e influencian...

Capítulo 4

Los procedimientos ordinarios de evaluación: frenos para el cambio de las prácticas pedagógicas

¿Cuáles son los procedimientos *ordinarios* de evaluación de los alumnos, en la mayoría de las escuelas públicas? Para simplificar, los caracterizaré como sigue:

1. Después de haber enseñado una parte del programa (un capítulo, algunas lecciones, una serie de secuencias didácticas que presentan unidad temática), el docente interroga a algunos alumnos en forma oral o administra a toda la clase una prueba escrita.
2. En función de sus resultados, los alumnos reciben notas o apreciaciones cualitativas, que se consignan en un registro, y eventualmente se dan a conocer a sus padres.
3. Al fin del trimestre, el semestre o el año, se efectúa, de un modo u otro, una síntesis de las notas o apreciaciones acumuladas, bajo la forma de un promedio, un perfil, un balance cualquiera.
4. Combinado con las apreciaciones sintéticas de igual naturaleza para el conjunto de las disciplinas enseñadas, ese balance contribuye a una decisión al finalizar el año escolar: admisión en o transferencia a tal sección, acceso a determinado nivel, obtención o no de un certificado, etc.

Este modelo general conoce múltiples variantes: según se pongan o no notas numéricas; según la escala y la significación de las notas, o incluso el abanico de apreciaciones cualitativas disponibles; según que haya o no una división del año en trimestres o en semestres; según el peso de los interrogatorios orales por oposición a las pruebas escritas

o a otros trabajos personales; según la manera de fijar los baremos (*a priori* o *a posteriori*), o incluso según el modo de síntesis trimestral o anual, o la cantidad necesaria de apreciaciones para componer un promedio o un balance trimestral o anual.

El rasgo permanente de todas esas prácticas es someter regularmente al conjunto de los alumnos a pruebas que ponen en evidencia una distribución de los resultados, los buenos y los malos; cuando no de los buenos y los malos alumnos. A veces se dice que esta evaluación es *normativa*, en el sentido de que ella fabrica una distribución normal, o curva de Gauss. También es *comparativa*: los resultados de unos se definen con relación a los de los otros, más bien que a los dominios esperados o a los objetivos. Asimismo, es una evaluación muy poco individualizada (la misma para todos en el mismo momento, según el principio del examen), pero donde cada uno es evaluado separadamente, para un resultado considerado como reflejo de sus competencias personales.

Esta descripción no se adecua en el mismo grado a todos los sistemas escolares. Algunos, al menos parcialmente, ya han roto con ese modo de evaluación, para volverse hacia una evaluación más descriptiva, relacionada con un criterio, formativa. El análisis de esos sistemas muestra que, al *hacer saltar el cerrojo de la evaluación tradicional, se facilita la transformación de las prácticas de enseñanza* hacia pedagogías más abiertas, activas, individualizadas, y se hace más lugar al descubrimiento, la investigación, los proyectos, honrando mejor los objetivos de alto nivel, tales como aprender a aprender, a crear, a imaginar, a comunicar.

¿En qué y por qué los procedimientos de evaluación aún en vigencia en la mayoría de las escuelas del mundo constituyen un obstáculo para la innovación pedagógica? Distinguiré siete mecanismos complementarios:

- La evaluación absorbe a menudo la mejor parte de la energía de los alumnos y los docentes y, por consiguiente, no deja mucha para *innovar*.
- El sistema clásico de evaluación favorece una *relación utilitarista con el saber*. Los alumnos trabajan "para la nota"; todos los intentos de implantar pedagogías nuevas chocan con ese minimalismo.
- El sistema de evaluación tradicional participa de una especie de *extorsión*, de una relación de fuerza más o menos explícita, que sitúa en campos opuestos a docentes y alumnos y, más generalmente, a jóvenes y adultos, impidiendo su *cooperación*.
- La necesidad de poner regularmente notas o formular apreciaciones cualitativas sobre la base de una evaluación estandarizada favorece una *transposición didáctica conservadora*.
- El trabajo escolar tiende a privilegiar *actividades cerradas, estructuradas, bien experimentadas*, que pueden retomarse en el marco de una evaluación clásica.
- El sistema clásico de evaluación fuerza a los docentes a *preferir los conocimientos aislables y calificables numéricamente frente a las competencias de alto nivel* (razonamiento, comunicación), difíciles de encerrar en una prueba escrita y en tareas individuales.
- Bajo apariencias de exactitud, la evaluación tradicional oculta una *gran arbitrariedad, difícil de concertar en un equipo pedagógico*: ¿cómo entenderse cuando no se sabe ni explicitar, ni justificar lo que realmente se evalúa?

Todos esos mecanismos no se ponen en ejecución al mismo tiempo. No son en todo lugar lo bastante fuertes como para impedir por completo la innovación. Sin embargo, son *frenos*, que deben tenerse en cuenta en una estrategia de cambio de las prácticas pedagógicas. Esto no quiere decir que es suficiente cambiar la evaluación para que el resto se transforme milagrosamente. El cambio de las prácticas pedagógicas choca con otros obstáculos. Es así como la renovación de la enseñanza del francés en la Suiza románica ciertamente ha sido limitada por el sistema de evaluación, que no ha cambiado sino tardía y tímidamente, pero también hay otros factores de resistencia a una pedagogía de la comunicación orientada hacia el dominio práctico de la lengua (Dokic, Favre y Perrenoud, 1986; Wirthner, 1993).

Examinaremos esos mecanismos más en detalle.

El tiempo que queda

Cuando a un instructor o a un profesor se le requiere precisar su identidad profesional, por lo común se situará como educador y docente, rara vez como evaluador. Sin embargo, la evaluación puede absorber por lo menos la tercera parte, a veces la mitad o más del tiempo de trabajo, sobre todo en el secundario, tanto en la clase, con

los alumnos, como en la preparación. La elaboración de las pruebas y su corrección representan una carga bien conocida en el trabajo solitario de los docentes. Buena parte de las horas de trabajo en el aula se desenvuelven en la administración de las pruebas escritas, ya se trate de pruebas compuestas por el propio docente o de pruebas estandarizadas impuestas a todas las clases, a lo que se agrega el tiempo de devolver las pruebas, comentarlas, eventualmente corregirlas en clase colectivamente. A ello se suma el tiempo que se necesita para anunciarlas, dar las pistas o las consignas que permitan prepararse para ellas, definir y eventualmente negociar con los alumnos o los colegas la fecha de las pruebas, su forma, su nivel de exigencia. A lo que se agrega el tiempo requerido por las negociaciones colectivas o individuales que toman cuerpo una vez rendidas las pruebas, cuando hace falta ajustar el baremo, ocuparse de las correcciones controvertidas, rectificar ciertas notas o "arreglar" ciertos acuerdos, por ejemplo para permitir a un alumno que obtenga su justo promedio.

Por lo tanto, las prácticas de evaluación corrientes toman un tiempo considerable y absorben mucha energía e ingeniosidad, tanto del lado de los docentes como de los alumnos. Incluso si el docente no crea cada año íntegramente sus instrumentos de evaluación, no cesa de retocarlos y de vacilar entre diversas soluciones: partir de una antigua prueba o de una administrada por un colega, partir de cero y componer por completo una prueba, combinar ambos métodos. Debe ajustar las antiguas pruebas a lo que realmente se ha enseñado, renunciar a algunas preguntas que ya no son adecuadas, introducir nuevos temas, reformular ciertas consignas. Es diferente, pero no menos grande, la inversión por parte de los alumnos. Alrededor de la evaluación se anudan competencias, estrés, sentimientos de injusticia, temor con relación a los padres, al futuro, a la propia imagen. La evaluación implica a las familias y moviliza también sus esperanzas y angustias, que pesan directa e indirectamente sobre los alumnos y docentes.

La evaluación no es una cuestión minúscula. Para hacer funcionar la máquina de evaluación se *trabaja*, se toman múltiples decisiones, se negocia. Finalmente, todo eso deja al docente pocos recursos para pensar en renovar su enseñanza, en lanzarse a experiencias didácticas, en transformar sus métodos o su estilo de gestión de la clase. Este obstáculo para la innovación es tan simple como importante: la evaluación absorbe con frecuencia *la mejor parte* de la energía de

los alumnos y los docentes, lo que no deja gran cosa para innovar.

En realidad, el fenómeno no es lineal. La evaluación no tiene continuamente la misma importancia; hay momentos fuertes y momentos débiles. En algunas semanas, las pruebas se suceden, porque se aproxima el término del trimestre y debe asentarse la cantidad de notas requerida en el registro para "hacer sus promedios". Todo el mundo está entonces "apretando los dientes". Una vez que este periodo se acaba, se intenta olvidar por un momento la evaluación para permitirse vivir o, sencillamente, poner el acento sobre los aprendizajes. Ese descanso es demasiado corto para permitir realmente el deseo y la posibilidad de innovar, sabiendo que algunas semanas más tarde se deberá recomenzar, en vista del próximo vencimiento. En definitiva, la evaluación acompasa el tiempo escolar de una manera poco compatible con los ritmos de la innovación. Relativamente mal vivida, aparentemente incomprensible, lleva a muchos docentes y alumnos a un funcionamiento en forma de dientes de sierra, alternando entre el estrés y la distensión, sin que ni el uno ni la otra sean favorables a la transformación de las prácticas pedagógicas. En la enseñanza secundaria, el fraccionamiento del tiempo, tanto para los alumnos como para los docentes, acentúa considerablemente la sensación de estrés.

Una evaluación más formativa no toma menos tiempo, pero brinda informaciones, identifica y explica los errores, sugiere interpretaciones en cuanto a las estrategias y actitudes de los alumnos, y por lo tanto alimenta directamente la acción pedagógica, mientras que el tiempo y la energía volcados en la evaluación tradicional *distraen* de la invención didáctica y la innovación.

Una relación pervertida con el saber

Tal como son las cosas, es preciso tener buenas notas (o su equivalente cualitativo) para progresar en la carrera escolar y acceder a las orientaciones más deseadas. En principio, las notas están para evaluar las competencias reales. Presiden el acceso al grado siguiente o a las secciones exigentes, porque se consideran como garantía de un nivel de conocimientos suficiente. En la práctica, es el resultado el que cuenta. Con dos efectos perversos muy conocidos: la preparación rápida y superficial para el examen y la fullería.

La preparación acelerada para el examen es una forma honesta, pero idiota, de mostrarse capaz de un "resultado momentáneo". No construye una verdadera competencia, pero permite ilusionarse, en el momento de una prueba escrita o un interrogatorio oral. En una noche, un alumno que no ha comprendido nada, no ha trabajado antes y no sabe nada, no puede transformarse en buen alumno, pero a veces eso es suficiente para salvar las apariencias. El oficio de alumno (Merle, 1996; Perrenoud, 1996 a) habitúa a respaldarse sobre algunas bases, y luego a "dar un golpe" justo antes de la prueba o el examen, para apresurarse a olvidar, al día siguiente, lo que habrá sido memorizado o ejercitado de esta manera, en condiciones de estrés poco favorables para una relación serena con el saber. La otra estrategia, menos honesta, es la trampa, elevada al rango de las bellas artes, incluso de la industria, en determinados establecimientos o ciertas aulas. Allí los alumnos aprenden que lo importante es dar una respuesta apropiada, poco importan los medios para encontrarla.

No quisiera reducir el efecto del sistema de evaluación a la preparación superficial para el examen y la fullería. Incluso si ambas perversiones desaparecieran, el sistema de calificación conservaría un efecto mayor sobre la relación con el saber. Cuando la trampa escolar (Berthelot, 1983) se cierra, es normal que cada uno trate de desprenderse de ella lo mejor posible. Para ello, el realismo manda no aprender por placer, no interesarse por la realidad, plantear preguntas, reflexionar, sino estar *preparado* para el día de la prueba decisiva. Aunque no haya preparación a último momento para el examen, hay empobrecimiento de los trayectos intelectuales, de la curiosidad, de la creatividad, de la originalidad, en provecho de "lo que paga"; es decir, de lo que puede convertirse en notas honrosas. El sistema clásico de evaluación favorece una relación *utilitarista*, incluso *cínica*, con el saber (Perrenoud, 1985 b, 1995 a; Charlot, 1997). En definitiva, los conocimientos, las habilidades, no son valorizados sino en cuanto permiten obtener notas aceptables. ¡Muchos alumnos y padres estiman inútil ir más lejos!

Después de muchos años de un régimen como este, se torna muy difícil interesar a los alumnos en el saber por el saber, por el sentido que él da a la realidad, por el enriquecimiento personal que aporta, por la puesta en movimiento o la satisfacción del espíritu que favorece. Todos los profesores del mundo saben que cuando proponen un trabajo, la primera pregunta de sus alumnos no es *"¿qué es lo que nos va a aportar?; ¿es importante, es interesante?; ¿vamos a aprender algo?"*, sino *"¿es para una nota?"* Saben que, si la respuesta es negativa, los alumnos no juzgarán útil desplegar esfuerzos sobrehumanos...

Todos los intentos de nueva pedagogía, de escuela activa, de evaluación formativa, de diferenciación de la enseñanza, chocan contra este minimalismo, contra esta relación estratégica y utilitaria con el aprendizaje. No se podría culpar a los alumnos: sencillamente, cada uno es *realista*. Como cualquier actor social, el alumno, durante un período prolongado, invierte en lo que le asegura beneficios tangibles.

Los padres hacen el mismo cálculo y alientan a sus hijos, durante la mayor parte del tiempo, a tener resultados, no importa a veces por qué medios. En la carrera de obstáculos que representa la trayectoria escolar, lo importante es saltar el próximo y "permanecer en carrera"... No se concentran sobre los conocimientos en cuanto tales, sino sobre el *"Sésamo, ábrete"* que representa una evaluación garante de una orientación favorable.

¿Trabajar bajo amenaza es aprender?

Si los alumnos trabajan para la nota, ¡eso quiere decir que trabajan! Tanto los padres como los docentes utilizan las notas, a veces de manera inescrupulosa, para obtener un mínimo, a veces un máximo, de inversión en el trabajo escolar. Eso no tiene nada de sorprendente: en todos los grupos en que la adhesión a las normas no es libremente consentida, un juego de sanciones y recompensas incita a los actores a conducirse con corrección y a trabajar *normalmente*. Es lo que caracteriza muchas situaciones de trabajo, en las empresas y las administraciones. "El palo y la zanahoria", el orgullo de ser distinguido o el temor al gendarme son motores que no ha inventado la escuela, aunque ella los hace funcionar a plena máquina. Cuando la libertad de niños y adolescentes depende de sus notas, cuando su dinero de bolsillo varia al alza o a la baja en función de sus resultados escolares, cuando se les retira el amor y la estima si tienen malos rendimientos y se los ama y ensalza en caso contrario, se ejerce una fuerte presión sobre su comportamiento en la escuela. Los docentes no tienen exactamente los mismos recursos que los padres, pero también pueden,

como recompensa por los buenos resultados escolares, otorgar ciertos privilegios, comenzando por su confianza y consideración. A la inversa, los malos alumnos pueden temer, según los casos, las ironías, la hostilidad, la separación o la pesada derivación a un psicopedagogo. Finalmente, detrás de las notas, padres y docentes evocan el éxito o el fracaso escolares, continuamente en el horizonte.

Por consiguiente, el sistema de evaluación tradicional participa de una especie de *extorsión*, de una relación de fuerza más o menos explícita, que sitúa a docentes y alumnos, y más generalmente a jóvenes y adultos, en dos campos diferentes; unos intentando preservar su libertad y su tranquilidad, los otros esforzándose por hacerlos trabajar "por su bien". El contrato pedagógico tradicional es parcialmente *conflictivo*, como el contrato de trabajo clásico. Modula la presión que uno de los contratantes puede ejercer sobre el otro, prescribe tanto los límites como la resistencia a esa presión (Chevallard, 1986 a). Tal contrato no puede sino trabar una evolución hacia nuevas pedagogías, hacia la escuela activa, la puesta a cargo del alumno de su propio aprendizaje. La evaluación pedagógica tradicional es un *juego del gato y el ratón*, un enfrentamiento de estrategias y contraestrategias. En esas condiciones, es muy difícil crear una relación verdaderamente *cooperativa* entre docentes y alumnos, cuando, más temprano que tarde, los primeros juzgarán a los segundos, a veces sin amabilidad. Esto explica, por lo demás, por qué es difícil conjugar evaluación formativa y evaluación certificativa en la misma relación pedagógica y el mismo espacio-tiempo. La primera supone transparencia y colaboración, mientras que la segunda se sitúa en el registro de la competencia y el conflicto y, por consiguiente, de la hipocresía y la estrategia.

Una transposición didáctica conservadora

Chevallard (1991) ha mostrado que la transposición didáctica más clásica, tanto en matemática como en otras disciplinas, ofrecía la imagen de un progreso regular en un "texto": el *texto del saber*. Esto es, el currículum recortado en porciones, capítulos, lecciones, *páginas que se recorren una tras otra*. Desde el punto de vista del docente, ese modo de transposición tiene muchas ventajas, especialmente desde el ángulo de la planificación y la correspondencia entre el programa

anual y el tiempo disponible de enseñanza semanal. En efecto, nada es más cómodo y seguro que poder recortar el programa en pequeñas unidades, de preferencia independientes unas de otras, de manera que, para cada una, se pueda prever un tiempo delimitado de sensibilización, explicación, ejercicio y control.

Sería injusto colocar solo a cargo de la evaluación tradicional la predominancia de ese modo de transposición. Sin embargo, la necesidad de poner regularmente notas o apreciaciones cualitativas sobre la base de una evaluación estándar la refuerza terriblemente. En efecto, ¿qué es más sencillo que tratar un capítulo, administrar una prueba de control, poner una nota y seguir adelante? Así, al cabo de un trimestre o del año escolar, se podrá hacer un promedio o una síntesis. Los medios de enseñanza puestos a disposición de los docentes acentúan este modo de hacer. Las grillas criteriales tienen el mismo efecto, cuando estructuran la enseñanza más que permanecer como instrumentos de lectura *ex post* de la experiencia y las adquisiciones de los alumnos.

Esta simplicidad en la transposición y la planificación didácticas se paga muy cara desde el punto de vista pedagógico. Vuelve difícil cualquier diferenciación de la enseñanza: los alumnos deben progresar al mismo ritmo y pasar al capítulo siguiente cuando una proporción "decente" de la clase parece haber adquirido lo esencial de las nociones y habilidades. En esta lógica, salvo algunas revisiones, una vez que "se da vuelta la página" (en el programa) ya no se vuelve atrás. De modo que bastante a menudo son los *mismos* alumnos los que, cuando se pasa al capítulo siguiente, no han comprendido o consolidado nada. Por consiguiente, se encuentran a fin de año en situación de fracaso irremediable.

De modo más general, ese tipo de transposición didáctica, como lo muestra Chevallard, privilegia el tiempo de enseñanza y el del docente, por oposición al tiempo de aprendizaje y del que aprende. Cualquier enfoque constructivista y genético del desarrollo de los conocimientos indica que el saber nunca se construye de manera lineal, que hay anticipaciones, retrocesos, reconstrucciones intensivas y fases de latencia. Una enseñanza que quisiera seguir los ritmos del alumno no podría encerrarse en una estricta progresión de capítulo en capítulo. Una pedagogía centrada en los que aprenden (Astolfi, 1992; Develay, 1992; Meirieu, 1989, 1990) no puede sino hacer es-

tallar el principio de un progreso paralelo de todos los alumnos en el dominio de los mismos contenidos. La evaluación tradicional, como la transposición didáctica de la que participa, son obstáculos para el desarrollo de pedagogías activas y diferenciadas.

El trabajo escolar: preparación para la evaluación

En principio, la evaluación no es en sí un objetivo, sino un medio para verificar que los alumnos han adquirido los conocimientos que se tienen en vista. No obstante, cuando se enseña, se recomienda tener una idea bastante precisa de la manera en que se hará esa verificación para evaluar las adquisiciones, lo que evita introducir un divorcio demasiado grande entre los contenidos y modalidades de la enseñanza y las exigencias en el momento de la evaluación. Llevada al extremo, esta correspondencia llega a ser una *perversión*: la enseñanza no se define sino como la preparación para la próxima prueba. Las actividades de aprendizaje se parecen a una instrucción de tipo militar, al entrenamiento intensivo, en el sentido en que lo practican ciertos deportistas que hacen y rehacen los ejercicios sobre los que se los juzgará el día de la competencia. Esta forma de correspondencia otorga un peso desmesurado al ejercicio escolar escrito. En la mayor parte de las clases, eso sucede porque los ejercicios propuestos en las pruebas escritas se parecen, como dos gotas de agua, al trabajo escolar cotidiano. La única diferencia es que este último no es calificado, que "no cuenta", mientras que en el momento de la evaluación se introduce algo más de ceremonia, de estrés y de equidad formal.

Bajo esta luz, la evaluación funciona como apretado *collar de acero*. Los docentes que intentan alejarse de los ejercicios escolares más próximos a las pruebas escritas lo saben bien: cuando se hace trabajar a los alumnos en grupos, cuando se brinda importancia a las situaciones de comunicación, a los problemas abiertos, las investigaciones, las encuestas, las actividades-marco, el trabajo por situaciones-problemas, los métodos de proyectos, deben enfrentarse con cierta *angustia*, que puede transformarse en insostenible. Esta proviene, ante todo, de la incertidumbre acerca de la relación con el programa, sobre la naturaleza de las funciones intelectuales que se favorecen a través de tales actividades amplias, sobre lo que los alumnos aprenden realmente. Otras angustias conciernen a la gestión del tiempo o a la respetabilidad de algunas actividades a los ojos de los colegas, de los padres, incluso de los alumnos. Se agrega a ello el temor de no poder evaluar en las formas tradicionales: cuando se envía a los alumnos a realizar un trabajo de campo, cuando ellos preparan un espectáculo o escriben una narración, cuando pasan las horas midiendo el patio en el marco de una situación matemática u observando fenómenos naturales, el docente no ve muy bien cómo podría validar esos aprendizajes mediante una nota, que sea a la vez individual y equitativa. En una pedagogía activa, no todo el mundo aprende lo mismo al mismo tiempo, ni se prepara para la misma prueba. Una parte de lo que se aprende no encuentra ningún equivalente en los cuestionarios de respuestas múltiples o los ejercicios escritos... De nuevo aquí, la evaluación tradicional impide la innovación pedagógica, empobreciendo considerablemente el abanico de actividades practicables en clase.

La obsesión por la equidad formal desvía de los aprendizajes de alto nivel

Incluso cuando la evaluación tradicional es continua, desplegada a todo lo largo del año escolar, conserva del examen una concepción de la equidad que consiste en plantear las mismas preguntas a todo el mundo, al mismo tiempo y en las mismas condiciones. Como si hubiera razones para pensar que los aprendizajes pueden estar sincronizados hasta tal punto que, durante exactamente la misma cantidad de horas o semanas –y estrictamente en forma paralela– los alumnos aprenden lo mismo. Esta *ficción*, por indefendible que sea, está en la base de todo el sistema tradicional de evaluación formal. En la medida en que está en vigencia y gobierna el destino escolar de los alumnos, es bastante normal que estos y sus padres estén fuertemente adheridos a la equidad formal ante la nota, en defecto de la igualdad real ante la enseñanza.

Esa concepción induce a los docentes, durante la mayor parte del tiempo, a evaluar resultados estrictamente individuales, a partir de preguntas estandarizadas y cerradas. En efecto, si se evaluara el trabajo de un grupo, surgiría la suposición de arbitrariedad: ¿todos los miembros del grupo han suministrado una contribución equivalente?

¿Saben lo mismo? ¿Es justo poner la misma nota a los líderes y a los que les siguen, a los que conciben y a los que realizan? Asimismo, evaluar producciones cualitativamente diferentes o respuestas a preguntas muy abiertas acrecienta el riesgo de lo arbitrario, de calificación "según la cara del cliente". Bajo esta mirada, la composición textual o la disertación se benefician de un estatus especial y una reputación bien establecida, según la cual la nota refleja con frecuencia los gustos y caprichos del profesor tanto como las competencias del alumno. Por lo demás, los estudios docimológicos muestran variaciones espectaculares en la calificación de los mismos textos por veinte correctores experimentados. También se observa que la calificación es menos severa cuando parece arbitraria y pesa menos en la selección. Así, durante largo tiempo, el ingreso al Ciclo de Orientación ginebrino ha sido determinado por tres promedios obtenidos en el 6º grado primario: el de matemáticas, el de ortografía y, opcionalmente, el de gramática o el de composición francesa. En este último caso, se tomaba en cuenta la mejor de las dos notas (la de gramática o la de composición). De modo que este tercer componente pesaba muy poco en la selección, pues el promedio de composición era, en general, superior al promedio de gramática. En definitiva, la selección se basaba en las matemáticas y la ortografía...

Difícilmente pueda imaginarse que esa arbitrariedad sea extendida a todas las disciplinas. Lo que la hace posible en la composición o la disertación es su carácter excepcional, el hecho de que su relativa arbitrariedad es compensada por las disciplinas que se prestan a una evaluación en apariencia más precisa, aquella en que se pueden contar los errores o atribuir puntaje, poniéndose de acuerdo con correctores independientes.

Globalmente, la evaluación privilegia los saberes y habilidades que pueden traducirse en resultados individuales y manifestarse a través de preguntas con opciones de respuestas múltiples [*multiple-choice*] o ejercicios a los que equitativamente se puede atribuir una cantidad determinada de puntos. En el conjunto de saberes y habilidades valorizadas por los planes de estudio, *la evaluación tradicional delimita un subconjunto bastante restrictivo y relativamente conservador con relación a las nuevas tendencias de los programas*, que ponen el acento cada vez más sobre la transferencia de conocimientos y la formación de competencias de alto nivel taxonómico (Perrenoud, 1997 b y d). Desde ya, las declaraciones bien intencionadas privilegian el razonamiento, la imaginación, la cooperación, la comunicación, el sentido crítico... Muy bien, pero el mayor problema de la escuela es el de *pasar a la acción*, en el día a día, en la elección de actividades y la ponderación de las exigencias. El sistema clásico de evaluación es un freno importante para esta evolución, porque obliga a los docentes a preferir las competencias aislables y calificables numéricamente a las de alto nivel –razonamiento, comunicación–, difíciles de encerrar en una prueba escrita y en tareas individuales.

Una arbitrariedad poco favorable al trabajo en equipo pedagógico

Parecería que nada es más estándar que los procedimientos tradicionales de evaluación: igual número de notas, de pruebas, de promedios; los mismos plazos y el mismo boletín escolar. La normalización debería permitir a cualquier grupo de docentes trabajar en conjunto, ya que todo está decidido fuera de ellos. En realidad, los procedimientos de evaluación formal son un marco constrictivo, pero relativamente *vacío*, que deja una parte amplia de interpretación a los docentes. El sistema no fija el nivel de exigencia ni la naturaleza de las preguntas, los ítems, los problemas; ni el grado de correspondencia entre la enseñanza dispensada y el contenido de la evaluación; ni las modalidades exactas de aprobación y corrección, ni la construcción de los baremos, ni los modos de excepción o negociación caso por caso. Lo que equivale a decir que el docente, si respeta las formas, tiene una *latitud inmensa* que, en el mismo marco, autoriza evaluaciones indulgentes o severas, bondadosas o policiales, flexibles u obsesivas, inventivas o estereotipadas. Ahora bien, las elecciones de un docente, en amplia medida, dependen de sus creencias personales, su concepción de la evaluación, su filosofía de la selección y el fracaso escolares, de lo que estima como una evaluación justa o eficaz.

Cuando se quiere formar un equipo pedagógico, aun sin tocar el sistema de evaluación formal, no se puede dejar que cada uno continúe evaluando como siempre lo ha hecho, según sus preferencias o sus exigencias estrictamente personales. La coherencia del equipo pedagógico se juzga también según su modo de evaluar, sobre todo si los docentes

son responsables de los mismos alumnos y deben concertar sus evaluaciones. Es un obstáculo mayor: se debe "poner sobre la mesa", explicar, justificar las prácticas cuya arbitrariedad estalla de repente, mientras que antes se la ha ignorado o minimizado. Llevad a tres docentes, que se entiendan bien y enseñen el mismo programa en sus clases paralelas, a redactar una *prueba común*, destinada a sus tres aulas, a corregirlas según criterios homogéneos y a fijar un baremo de conjunto. Inmediatamente se verán surgir desacuerdos, tanto más difíciles de superar cuanto que cada uno juzga de manera bastante intuitiva, por ejemplo, acerca del nivel al que se debe hacer corresponder la excelencia o la exigencia mínima. En la misma escuela, algunos profesores creen férreamente que nunca deben poner la nota máxima, porque ningún alumno alcanza jamás la excelencia absoluta, mientras que otros ponen sistemáticamente la mejor nota al alumno que obtiene los mejores resultados, cualquiera sea su nivel absoluto. Por las mismas razones o preocupados por no abrumar a los alumnos débiles, ciertos profesores nunca recurren a las notas o las apreciaciones más desfavorables, mientras que otros no vacilan en utilizarlas. Se producen las mismas divergencias acerca de la cuestión de saber si una prueba con resultados globalmente desacertados cuestiona la enseñanza o a los alumnos, si se debe anular y preparar otra, mejor concebida. En cuanto a la manera de corregir, de atribuir o quitar puntos, puede variar al infinito: dos errores de ortografía en una misma palabra, para unos es un solo error y para otros son dos. En un trabajo de historia o geografía, uno juzga que un error de sintaxis no se relaciona con el tema, mientras que otro considera que merece una penalización legítima.

Se trata de la paradoja de un sistema de evaluación muy constrictivo y que simultáneamente otorga libre curso en los detalles, a las fantasías, incluso a las locuras personales. Por supuesto, la fantasía, y *a fortiori* la locura, son siempre muy difíciles de negociar en el seno de un grupo (Perrenoud, 1996 c, capítulo 5). Aunque un equipo pedagógico se ponga de acuerdo acerca de sus objetivos principales, corre el riesgo de discrepar en los detalles, porque numerosos docentes se apegan a su manera de corregir o calificar más de lo que manifiestan y a veces chocan acerca de modalidades en apariencia menores, más que respecto a grandes opciones pedagógicas.

¿Cambiar la evaluación para cambiar la pedagogía?

Los citados frenos no funcionan necesariamente en conjunto y del modo más brutal. Esta es la razón por la que sigue siendo posible, en la enseñanza común, favorecer las experiencias y las innovaciones pedagógicas. La evaluación no impide las transformaciones en los programas, aunque limite su aplicación efectiva, en especial en el caso de las matemáticas de conjuntos y los enfoques comunicativos de la lengua. No impide adoptar nuevos medios de enseñanza, nuevos métodos de aprendizaje, nuevas tecnologías audiovisuales o informáticas. Esos cambios tienen algo en común: *modernizan las prácticas pedagógicas sin cuestionar sus fundamentos.*

Se podría decir, de manera esquemática, que la evaluación no impide innovar a condición de que el cambio:

- no afecte la concepción fundamental del aprendizaje;
- no modifique la gestión de la clase, ni la consideración de las diferencias;
- no altere notablemente el contrato didáctico;
- no transforme la naturaleza profunda del proyecto pedagógico...

Por consiguiente, a primera vista se puede tener la impresión de que el sistema de evaluación no impide todo cambio. Ahora bien, si uno se interesa en el cambio fundamental de las prácticas, el único a la medida del fracaso escolar y de las ambiciones de la escuela, la realidad parece menos rosada. ¿Qué hacer? De una vez por todas hay que decir que ninguna innovación pedagógica de importancia puede ignorar el sistema de evaluación o esperar esquivarlo. Y, en consecuencia, concluir que hace falta, en todo proyecto de reforma, en cualquier estrategia de innovación o formación continua, tener en cuenta el sistema y las prácticas de evaluación, integrarlas en la reflexión y modificarlas para permitir el cambio.

De manera general, se puede sostener que una evaluación basada en objetivos y criterios de dominio será tan favorable a la pedagogía del proyecto y de las situaciones abiertas como a la diferenciación de la enseñanza. Y que una evaluación más formativa, que otorgue menos importancia a la clasificación y más importancia a la regulación de los aprendizajes, se integrará mejor a las didácticas innovadoras y a una pedagogía del dominio. Por eso la renovación de las prácticas de

evaluación y la marcha hacia una evaluación formativa (Allal, 1988 b, 1991; Allal, Cardinet y Perrenoud, 1989; Allal, Bain y Perrenoud, 1993; Cardinet, 1986 a y b) no podrían ser algunas reformas entre otras. Sin constituir el alfa y la omega del sistema pedagógico, la evaluación tradicional es un importante *cerrojo*, que impide o ralentiza toda clase de otros cambios. Por consiguiente, hacerlo saltar es abrir la puerta a otras innovaciones.

A fin de cuentas, es muy posible que sea esto lo que causa temor y lo que asegura la perennidad de un sistema de evaluación que apenas cambia, a pesar de que, desde hace décadas, se han denunciado sus fallas en el plano docimológico y sus efectos devastadores sobre la propia imagen, el estrés, la tranquilidad de las familias y las relaciones entre maestros y alumnos.

Capítulo 5

La parte de evaluación formativa en cualquier evaluación continua[2]

Con Cardinet (1977 a), diré que una evaluación es *formativa* si –por lo menos en el ánimo del docente– se considera que contribuye a la *regulación* de los aprendizajes en curso, en el sentido de sus dominios a los que se apunta. Este lenguaje abstracto permite definir la regulación por sus *intenciones*, sin encerrarse de entrada en una concepción particular de los objetivos, el aprendizaje o la intervención didáctica. Es especialmente importante cuando se intenta, como lo haré aquí, describir la parte de evaluación formativa en cualquier práctica pedagógica, independientemente de toda referencia al vocabulario especializado y a los modelos prescriptivos. No obstante, nos cuidaremos de olvidar que se necesita un "aprendiz" para aprender y un docente para organizar y administrar las situaciones didácticas.

El señor Jourdain y la evaluación formativa

A menudo, la evaluación formativa se presenta como una idea nueva. Al mismo tiempo, se sugiere de buen grado que una "verdadera" evaluación formativa no es posible sino en el marco de pedagogías vigorosamente diferenciadas, incluso de pedagogías del dominio en buena y debida forma. En esta perspectiva, la evaluación formativa no encontraría su verdadero lugar sino en *otra pedagogía*; más aún, en *otra escuela* (Allal, Cardinet y Perrenoud, 1989).

Cuanto más se vincula la evaluación formativa con pedagogías fuertemente diferenciadas, más se la confina a algunas escuelas expe-

[2] Publicado en INRAP, *Evaluer l'évaluation*, Dijon, 1988, pp. 203-210.

rimentales o a clases piloto. En efecto, una diferenciación sistemática de la enseñanza no aparece aún hoy lo suficientemente compatible con las condiciones de trabajo de la mayoría de las organizaciones escolares de masas: estructuración de la trayectoria escolar en grados, gran cantidad de alumnos, rigidez del horario y del programa, peso de la evaluación normativa tradicional (notas e identificaciones escolares), medios de enseñanza estandarizados, poco individualizados, formación inadecuada de los docentes, principios de equidad que obligan a tratar de igual modo a todos los alumnos, etc. Por lo tanto, la evaluación formativa parece limitarse a prácticas innovadoras, sean ellas "salvajes" o inscritas en un marco experimental.

No me parece que las cosas estén tan zanjadas. Aun en los sistemas escolares tradicionales, ciertos establecimientos, equipos pedagógicos, incluso docentes aislados, seducidos por las pedagogías diferenciadas, intentan aplicarlas a su escala y con medios precarios, sin pedir nada a nadie, concertando con las restricciones del sistema. Propongo considerar como *formativa* toda práctica de evaluación continua que pretenda contribuir a mejorar los aprendizajes en curso, cualesquiera sean el marco y la extensión concreta de la diferenciación de la enseñanza. Esta ampliación, desde el punto de vista prescriptivo, se arriesga a hacer perder su rigor a la idea de evaluación formativa. En la perspectiva *descriptiva* que aquí adopto, esta ampliación autoriza a dar cuenta de las prácticas comunes de evaluación continua desde el ángulo de su contribución, deseada o efectiva, a la regulación de los aprendizajes en el curso del año escolar.

Enseñar es esforzarse por orientar el proceso de aprendizaje hacia el dominio de un currículum definido, lo que no sucede sin un mínimo de regulación de los procesos de aprendizaje en el curso del año escolar. Esta regulación pasa por intervenciones correctoras basadas sobre una apreciación del progreso y el trabajo de los alumnos. ¿Qué es esto sino una forma rudimentaria y "salvaje" de evaluación formativa? Como lo ha subrayado Bloom (1972, 1976, 1979, 1988) a propósito de la pedagogía del dominio, los modelos teóricos de evaluación formativa no hacen más que *explicitar*, para optimizarla e instrumentarla, una forma de regulación presente en cualquier acción educativa de cierta duración.

Quienquiera que se preocupe por los efectos de su acción, la flexibiliza para arribar mejor a sus fines. Incluso una enseñanza estrictamente *ex cathedra* se modula parcialmente, en su ritmo y su nivel, por la

expresión, con frecuencia no verbalizada, del interés y la comprensión de los oyentes. A esos indicios se agregan las informaciones obtenidas al margen del curso, los trabajos prácticos, los seminarios, las preguntas y reacciones de algunos estudiantes, los pequeños sondeos o exámenes trimestrales. En la enseñanza secundaria, como lo recuerda Chevallard (1991), y *a fortiori* en la primaria, la gestión del *contrato didáctico* exige un reajuste permanente de los contenidos y los ritmos de la enseñanza en función del trabajo y el nivel de los alumnos, de su participación, del nivel de comprensión y memorización que manifiestan. No se puede *mantener* una clase durante un año escolar entero sin tales regulaciones. Aunque estas no sean diferenciadas y se limiten a modular el ritmo y el contenido de una enseñanza frontal, se basan en una evaluación que puede denominarse formativa, en sentido amplio, puesto que guía el ajuste del currículum real al nivel y el ritmo del trabajo en clase.

En la mayoría de las aulas, y en especial en la enseñanza primaria y al comienzo del secundario, esta regulación colectiva se duplica con intervenciones más individualizadas: el profesor anima más a ciertos alumnos, los vigila más de cerca, los ayuda más a menudo, les da explicaciones complementarias, los retiene después de clase, los orienta hacia determinados recursos suplementarios (obras de referencia, repetidores, cursos de apoyo). Sin duda, esto se encuentra muy lejos de la pedagogía sistemáticamente diferenciada que debería practicarse para luchar con eficacia contra el fracaso escolar y las desigualdades (Perrenoud, 1996 b; 1997 e). Pero que la diferenciación existente en la mayoría de las aulas no sea suficientemente constante, intensiva y proporcionada a la amplitud de las diferencias entre los alumnos no autoriza a negar su realidad. Ninguna enseñanza, ni siquiera la más tradicional, es por completo indiferenciada (Favre y Perrenoud, 1985 a y b; Perrenoud, 1982 b, 1989 b). El profesor no interviene de la misma manera ante todos sus alumnos, no exige exactamente lo mismo de ellos; hasta cierto punto, personaliza la relación e individualiza el trabajo. Esta diferenciación no es invertida por completo en la regulación de los aprendizajes, pero es uno de sus aspectos.

En el sentido amplio aquí propuesto, independientemente de cualquier etiqueta y de cualquier referencia explícita a un modelo prescriptivo, *la evaluación formativa es un componente casi obligado de cualquier*

evaluación continua. Sin duda muchos docentes, a la manera del señor Jourdain, practican la evaluación formativa sin saberlo y sirviéndose de informaciones muy poco confiables, completas o pertinentes para permitir una regulación eficaz de los aprendizajes. El observador se encuentra frente a una gama muy amplia de prácticas pedagógicas en las que la parte de evaluación formativa es muy variable.

La regulación como voluntad y como realidad

La enseñanza es una acción parcialmente concluida. Su pura y simple descripción exige que se tome en serio esta característica y que, en consecuencia, se pregunte cómo controla el docente, al final del trayecto, si ha alcanzado los objetivos que se fijó y qué medios utiliza, durante el trayecto, para verificar el progreso de los aprendizajes y para "rectificar el tiro". Una vez respondida esta segunda pregunta, se sabrá en qué medida ese docente desea optimizar los aprendizajes de sus alumnos. Para comprender las representaciones que están detrás de una evaluación continua parcialmente formativa, debería realizarse una encuesta dirigida a un conjunto diversificado de practicantes. Sin embargo, para saber si la regulación es efectiva, no alcanza con interrogar al docente acerca de sus intenciones, ni siquiera con describir sus prácticas. Es necesario comprender su retroacción sobre los aprendizajes, lo que, en rigor, no es posible sino en situación casi experimental. Cuando se observan las interacciones en clase, con o sin instrumentación, la mayor parte del tiempo se está condenado a *suponer* que esa intervención influye sobre los aprendizajes del alumno. Eso se basa en el contenido de las interacciones didácticas, en el análisis de las reacciones observables, eventualmente en ciertos test. Esta aproximación no es muy satisfactoria, pero es suficiente para poner en evidencia la distancia entre las intenciones y las regulaciones efectivas.

La definición de evaluación formativa aquí propuesta se refiere a sus intenciones, más que a sus efectos comprobados. Podría efectuarse la elección inversa. Cualquiera sea la opción terminológica, lo importante es no prohibirse el estudio de un aspecto fundamental de las prácticas: *¡la distancia entre lo que se quiere hacer y lo que realmente se hace!* Un enfoque descriptivo de las prácticas de evaluación debe tener en cuenta las intenciones y representaciones del docente,

tratar de circunscribir el modelo de regulación que utiliza más o menos conscientemente, para luego intentar una estimación de las regulaciones efectivas.

No toda evaluación continua quiere ser formativa. En una clase común, muchas intervenciones del profesor, basadas en una apreciación *realista* de la situación, no tienen por principal objetivo contribuir directamente al progreso de los aprendizajes, porque su tarea no es solo enseñar, sino mantener el orden, animar los intercambios, poner a trabajar, asegurar una coexistencia pacífica, y si es posible amable, durante largas horas, a lo largo de todo el año, en un local exiguo. Sin duda, en conjunto, se considera que todas las intervenciones del docente favorecen los aprendizajes, al menos indirectamente, al crear o mantener las condiciones propicias para el trabajo intelectual y la comunicación pedagógica. Sin negar la importancia de este aspecto de la práctica pedagógica, distinguiré la regulación *directa* de los procesos de aprendizaje –que pasa por una intervención en los funcionamientos intelectuales del alumno centrado en su tarea– de la regulación *indirecta*, que trata de las condiciones de aprendizaje: motivación, participación, compenetración en el trabajo, ambientación, estructuración de la tarea y la situación didáctica. La distinción no es absoluta, sobre todo en las pedagogías nuevas. Aquí me limitaré a las intervenciones que pretenden actuar *directamente* sobre los mecanismos de aprendizaje.

Los obstáculos para una regulación eficaz

¿Por qué con frecuencia es poco eficaz la regulación de los procesos de aprendizaje? Porque no siempre el docente llega a optimizar su evaluación y sus intervenciones. Para asegurar una regulación efectiva de los aprendizajes sería necesario que él dispusiera de informaciones pertinentes y confiables, que las interpretara correctamente en el momento oportuno, que imaginara constantemente una intervención apropiada y la condujera eficazmente... Ahora bien, es una mente *humana*, con todas sus ambigüedades y todos sus límites, la que recoge e interpreta la información, concibe y guía la intervención. Aun instrumentadas, racionalizadas, codificadas, optimizadas, asistidas por computadora, la evaluación y la inter-

vención son, en última instancia, operaciones y acciones ejecutadas por seres humanos. Por otra parte, estos no siempre están en situación de reflexionar y actuar con tranquilidad, habida cuenta de la urgencia y la incertidumbre que caracterizan el oficio del docente (Perrenoud, 1996 c). Cada profesor se compromete en interacciones densas y complejas en el seno de un grupo, él mismo inserto en una organización coercitiva. Los límites de las regulaciones posibles se relacionan entonces con:

- la cantidad, la confiabilidad y la pertinencia de las informaciones recogidas por un docente, además de lo motivado, formado e instrumentado que esté;
- la rapidez, la seguridad, la coherencia, la imparcialidad en el tratamiento de esas informaciones en el plano de la interpretación y la decisión;
- la coherencia, continuidad y adecuación de las intervenciones que supone reguladoras;
- la asimilación por los alumnos de las retroacciones, informaciones, preguntas y sugerencias recibidas.

Acerca de todos estos puntos, con frecuencia los modelos prescriptivos manifiestan una tendencia a *idealizar* a los actores, a atribuirles un funcionamiento óptimo, un dominio perfecto de sus pensamientos y acciones, una racionalidad de cada instante, prioritariamente puesta al servicio de la regulación. Un enfoque *descriptivo* de las prácticas parte del hecho de que, a menudo, los actores reales son personas presionadas, emotivas, distraídas, fatigadas, enervadas, perezosas, olvidadizas, fantasiosas, o todo ello a la vez. Tienen prejuicios, cuentas por arreglar, sueños que desean realizar y otras tantas razones para ser menos rendidoras y confiables que una computadora. En contrapartida, los seres humanos también pueden ser intuitivos, imaginativos, inventar soluciones inéditas o encontrar espontáneamente las palabras o los gestos más adecuados. Con relación a la racionalidad abstracta de un modelo cibernético, la regulación que pasa por una evaluación e intervención humanas ciertamente es menos rigurosa, menos previsible, pero también puede sacar provecho de la capacidad que tienen los seres humanos para administrar la complejidad cognitiva y afectiva de una manera que ningún método codificado

podría prescribir. En cierto modo, se podría decir que el *principal instrumento* de cualquier evaluación formativa es y será el docente comprometido en una interacción con el estudiante, lo que un modelo de regulación prescriptiva debería tener en cuenta. Es lo que sucede cuando se rehabilita la *intuición* (Allal, 1983) o cuando se *blanquea la subjetividad* (Weiss, 1986).

Siempre es delicado describir una práctica por su distancia con respecto a un modelo ideal. No obstante, con la condición de servirse del modelo como de un instrumento heurístico, este enfoque puede ser fecundo. Remito a distintos modelos ideales de evaluación formativa (especialmente Cardinet, 1986 a) para una explicación del punto óptimo de cada una de esas fases. Lo que aquí me interesa, es comprender mejor *por qué* el docente no siempre recoge informaciones pertinentes, no las interpreta siempre críticamente, no siempre interviene a conciencia.

Puede decirse que esto es evidente: su formación no lo prepara para ello; las condiciones de su práctica no le permiten evaluar e intervenir continuamente con satisfacción. Esas respuestas son globalmente aceptables. Ahora bien, se debe saber qué se entiende por formación de los docentes y por condiciones de la práctica. Existen docentes mal formados y mal informados, indiferentes al fracaso escolar, que nunca han oído hablar de evaluación formativa o por objetivos, que funcionan con economía de esfuerzos y se contentan con una enseñanza frontal. Si además atienden una clase numerosa y alumnos difíciles, en un ambiente poco propicio, no puede asombrar que su manera de enseñar no favorezca mucho la regulación de los aprendizajes. Ese retrato no se adecua a todos los docentes. La regulación óptima de los aprendizajes individuales es muy difícil, aunque la clase contenga a doce alumnos, aunque los docentes trabajen en equipo, aunque dispongan de recursos suplementarios o participen en un proyecto centrado en el fracaso escolar y la diferenciación de la enseñanza (Haramein y Perrenoud, 1981; Hadorn, 1985; Grupo RAPSODIE, 1989). Hay, por lo demás, obstáculos menos triviales. Distinguiré cuatro:

- Encerrarse en una lógica del conocimiento, en detrimento de una lógica del aprendizaje.
- Atenerse a una imagen demasiado vaga de los mecanismos de aprendizaje.

- Dejar inacabadas muchas regulaciones a pesar de su buen comienzo.
- Dar prioridad a la regulación de la tarea por oposición a la del aprendizaje.

Analicemos estos obstáculos más de cerca.

Una lógica del conocimiento más que del aprendizaje

El primer obstáculo es el que tratan de superar todas las pedagogías por objetivos. En la mayoría de los sistemas escolares, el *currículum formal* pone el acento sobre los contenidos que se han de enseñar, las nociones por estudiar y trabajar, más que sobre las adquisiciones propiamente dichas. Cada uno sabe más o menos hacia qué dominios deben avanzar los alumnos. Así, en la escuela primaria se apunta especialmente al dominio del razonamiento y de la lengua, lo que, de modo más específico, comprende el dominio de la lectura, la redacción de textos, la morfosintaxis de los verbos, los sistemas de numeración, las operaciones aritméticas, etc. Esos objetivos generales satisfacen a regulaciones amplias: cuando un alumno no sabe leer a una edad avanzada, eso salta a los ojos. En la situación cotidiana de trabajo, se pone más el acento sobre los contenidos que sobre los aprendizajes muy específicos que tal o cual tarea se considera que favorece. Ahora bien, la regulación no puede hacerse sino por pequeños toques, en el momento en que el alumno se enfrenta con una dificultad concreta. Si el docente no tiene en la cabeza *exactamente* los dominios *específicos* previstos, intervendrá sobre todo para mantener al alumno sobre la tarea o ayudarlo a superarla con éxito, intervenciones que en modo alguno garantizan una regulación de los aprendizajes.

El *currículum real*, como conjunto de actividades y experiencias potencialmente formadoras (Perrenoud, 1994 b, 1995 a, 1996 a), se organiza principalmente en función de la fragmentación del currículum formal en disciplinas, después en "avenidas" y finalmente en capítulos sucesivos en el interior de cada una de ellas. En el marco de un capítulo, el currículum real se organiza en términos de lecciones, tareas o situaciones que tienen todas por objetivo hacer aprender, sin que el docente experimente continuamente la necesidad de especificar en detalle los aprendizajes esperados. Interrogado de manera imprevista y a costa de cierto esfuerzo, podrá identificar los aprendizajes que una tarea ha permitido favorecer. Sin embargo, en momentos normales, no explicita sus objetivos para organizar su enseñanza y guiar cada una de sus intervenciones.

Sin duda, una formulación de los planes de estudio en términos de objetivos y la apelación sistemática a los aprendizajes previstos para determinada tarea podrían modificar la representación de los *vínculos* entre actividades constitutivas del currículum real y aprendizajes previstos. En realidad, todo el proceso de *transposición didáctica* (Chevallard, 1991; Conne, 1986) sigue estando orientado, aun en la escuela elemental, por la lógica discursiva de la transmisión de saberes, más que por una lógica del aprendizaje y la construcción de saberes por el alumno. El currículum real se beneficia de alguna autonomía con relación al currículum formal, habida cuenta del margen de interpretación de los docentes y del trabajo de transposición que deben consentir. No obstante, ellos experimentan cierta inquietud por liberarse de planes de estudio concebidos ante todo para estandarizar los contenidos de la enseñanza y controlar el "texto del saber".

Una imagen demasiado vaga de los mecanismos del aprendizaje

El segundo obstáculo que enfrenta la regulación proviene de la misma abstracción de la noción de aprendizaje. Para la mayoría de los docentes, el espíritu del alumno sigue siendo una *caja negra*, en la medida en que lo que sucede en él no es observable directamente. Es difícil reconstituir todos sus procesos de razonamiento, comprensión, memorización, aprendizaje, a partir de lo que dice o hace el alumno, porque no todo funcionamiento se traduce en conductas observables y porque la interpretación de estas últimas moviliza una *teoría* inacabada del espíritu y el pensamiento, de las representaciones, de los procesos de asimilación y acomodación, de diferenciación, de construcción, de equilibrio de las estructuras cognitivas. Aunque la formación de los docentes los haya familiarizado con las principales nociones de psicología del desarrollo y el aprendizaje, sus conocimientos teóricos siguen siendo demasiado abstractos como para ayudarlos a comprender exactamente lo que sucede en determinado aprendizaje.

No podría reprocharse a los docentes la ignorancia de los procesos de aprendizaje. Con mucha frecuencia, los investigadores en psicología y ciencias de la educación no saben mucho más o se agotan en controversias al respecto. ¿Quién sabría decir con exactitud cómo se aprende la ortografía o se enriquece el léxico? Esta impotencia para representarse y, sobre todo, para comprender los mecanismos sutiles del aprendizaje no impide toda regulación. Solo la condena a seguir siendo demasiado general, tanto en el diagnóstico como en la intervención. Eso se ve perfectamente cuando se trata de enviar a un alumno al curso de apoyo: tanto el maestro del aula como el docente de apoyo no disponen más que de un lenguaje y unos conceptos demasiado sumarios para *describir* las dificultades específicas de un niño y los eventuales remedios. No obstante, allí se encuentran en una situación privilegiada, ya que se dispone de tiempo para reflexionar acerca de algunos casos a partir de una serie de observaciones. En el trabajo cotidiano, las cosas son mucho más rápidas y aún más imprecisas...

Los trabajos acerca del error (Astolfi, 1997) y otras avanzadas de la didáctica de las disciplinas, permitirán progresar poco a poco. Todavía debe esperarse que esos saberes se difundan y se articulen a los saberes de experiencia de los docentes.

Las regulaciones inacabadas

El tercer obstáculo con el que choca el docente es la *falta de tiempo*, el impresionante número de decisiones que se deben tomar en una jornada (Eggleston, 1979), la continua dispersión entre mil problemas de distinto tipo. Huberman (1983) describe al aula muy precisamente como una cocina en el momento de encender el fuego. Se debe atender a todo, estar "en la misa y en la procesión", administrar el material, animar al grupo, ocuparse de los alumnos que plantean un problema particular, tener en cuenta el transcurso del tiempo, prever lo que sigue, enfrentar interrupciones e incidentes, mantener el orden sin interrumpir el trabajo, etc. En otra parte he intentado (Perrenoud, 1994, capítulo II) analizar más de cerca esta *dispersión* y mostrar que ella no está impuesta solo por el ambiente, el pliego de condiciones, la cantidad de alumnos y la sobrecarga de los programas, sino que también es una fuente de placer o una manera de luchar contra la angustia. Por consiguiente, parecería que el aligeramiento de los programas y de la cantidad de alumnos no entrañaría una reducción proporcional de la dispersión.

Cualesquiera sean las fuentes, esta fragmentación del tiempo y de las intervenciones del docente tiene efectos considerables sobre la regulación de los aprendizajes. Con un número de alumnos limitado y la voluntad de diferenciar la enseñanza, es posible no trabajar constantemente con el conjunto de los alumnos e interesarse por los subgrupos o los individuos. Por lo tanto, las condiciones mínimas de una regulación individualizada o diferenciada se reúnen parcialmente. Resta saber cómo administra el docente el reparto de su tiempo entre los subgrupos y los alumnos. En esa situación, tiene la impresión de que debería "dividirse en cuatro"; intenta estar "en todas partes a la vez", interesarse en cada uno, estar disponible en relación con todo el mundo, para responder a su sentimiento personal de la equidad –el derecho de cada alumno a ser tomado en cuenta– y también para hacer frente a las demandas relativamente insistentes de una parte de los alumnos, comenzando por los más favorecidos. Como consecuencia, una cantidad de intervenciones reguladoras quedan sin efecto, porque permanecen *inacabadas* o demasiado "deshilvanadas". Buena parte de ellas *comienzan* a ayudar al alumno a aprender mejor, mientras que el docente, en el momento en que debería profundizar, reconstruir, volver para atrás, tomar "caminos alternativos" (Guignard, 1982), es convocado por otras urgencias. Desde el punto de vista de la regulación de los aprendizajes, puede considerarse la experiencia de muchos alumnos como una *sucesión de ocasiones frustradas*, de momentos propicios que no han sido identificados o suficientemente explotados como para que hubiera un progreso verdadero.

Las regulaciones demasiado centradas en el éxito de la tarea

El cuarto obstáculo al que se enfrenta la regulación de los aprendizajes es la prioridad otorgada por la mayoría de los docentes, a menudo involuntariamente, a la regulación de las tareas y el control del trabajo. En principio, lo que está en juego de manera determinante son los aprendizajes. Sin embargo, en el día a día, lo importante es que el trabajo se haga, que los alumnos lleguen al final de sus ejercicios, que participen en las lecciones y actividades colectivas, que cumplan su *oficio de alumno* (Perrenoud, 1996 a).

En un aula, la regulación es permanente, pero *en primer lugar* se dedica a las actividades y al progreso en las tareas, y no a los apren-

dizajes subyacentes. *¡No viene a ser lo mismo!* Ayudar a un alumno a llegar al final de una tarea ciertamente no es, de por sí, un obstáculo para el aprendizaje. Todo depende de la naturaleza de la ayuda que se aporta. La del psicólogo piagetiano, en una entrevista clínica, define determinado tipo de intervención: el psicólogo se limita a formular preguntas, a tratar de comprender de por qué el niño responde o actúa de tal manera, a hacer sugerencias, a recordar conductas anteriores. Dicho de otro modo, ayuda al sujeto a progresar en su tarea sin sustituirlo, remitiéndole informaciones que él puede utilizar para organizar su propio progreso. Es en ese sentido que Cardinet (1986 a y b) define la intervención reguladora óptima. Para ella se necesita *tiempo* y *continuidad*. Ahora bien, para el docente, a corto plazo, lo que está en juego es que los alumnos acaben sus ejercicios, lleguen a finalizar su texto o su construcción geométrica. Entonces le parece lo más eficaz *pilotear*, a cada paso, el trabajo de los más lentos o desorientados. Una ayuda de ese tipo brinda a los alumnos la impresión de dominar la tarea, pero entonces no aprenden gran cosa, porque todas las decisiones importantes habrán sido sugeridas por el docente, todos los errores previstos o corregidos muy rápido, todos los cabos difíciles superados "bajo vigilancia". Ese modo de pilotaje está en las antípodas de los principios de la escuela activa y de la construcción del saber por la actividad autónoma del sujeto. Esto no significa que el docente ignore esos principios. Sencillamente, las coerciones del trabajo escolar y la gestión de una clase no le permiten dejar a sus alumnos, sobre todo a los menos dotados, todo el tiempo que se requiere para construir los conocimientos o competencias a su propio ritmo.

Capítulo 6

Hacia didácticas que favorecen una regulación individualizada de los aprendizajes[3]

Desde hace más de veinte años, todos los que luchan contra el fracaso escolar se preocupan por la *diferenciación de la acción pedagógica* (Allal, Cardinet y Perrenoud, 1989; Haramein, Hutmacher y Perrenoud, 1979; Meirieu, 1989, 1990; Perrenoud, 1992 b, 1996 b) y la *individualización de los trayectos formativos* (Favre y Perrenoud, 1985; Bautier, Berbaum y Meirieu, 1993; Perrenoud, 1993 a 1997 e). Sin embargo, por la *división del trabajo*, tanto en el mundo de la investigación como entre los formadores, esas preocupaciones siguen siendo relativamente extrañas a los que elaboran los programas o los métodos de enseñanza para tal o cual disciplina, quienes con frecuencia aún se atienen a actividades y procesos didácticos destinados a estudiantes *abstractos*, especie de primos hermanos del sujeto epistémico piagetiano. Sin duda, entonces, no se interesan por el desarrollo operativo global sino por la apropiación de saberes y habilidades particulares, lo que no necesariamente los invita a reconocer la diversidad de los que aprenden, con su herencia cultural, su punto de partida, su relación con el saber, su manera de aprender, sus actitudes. Y aunque quienes conciben los programas o los métodos reconozcan esta diversidad –¿quién podría ignorarla realmente?–, eso no los conduce a pensar en todas sus implicaciones didácticas.

Los modelos de pensamiento que masivamente sirven de base a

[3] Publicado en Allal, L., Bain, D. y Perrenoud, Ph. (dir.), *Évaluation formative et didactique du français*, Neuchâtel y París, Delachaux & Niestlé, 1993, pp. 31-48.

la formación de los docentes y a la elaboración de las colecciones de ejercicios, manuales, "libros para el maestro" y otras guías metodológicas, aún hoy otorgan un lugar muy marginal al tema de la regulación individualizada de los aprendizajes y a sus instrumentos: modalidad de gestión del aula y de agrupamiento de los alumnos, observación formativa, dispositivos pedagógicos flexibles y diversificados. Todo sucede entonces *como si* se contara con quienes practican enfoques transversales para pensar las diferencias y su tratamiento, concebir dispositivos de individualización de los trayectos y las estrategias de diferenciación de las intervenciones, desarrollar procedimientos de observación y evaluación formativa, organizar la regulación personalizada de los procesos de aprendizaje.

En este estado de la división del trabajo, todavía ampliamente dominante, a fin de cuentas corresponde a los practicantes, por lo menos a los que se movilizan contra el fracaso escolar, "arreglárselas" con esos aportes compartimentados. Por una parte, deben planificar su enseñanza en función de modelos didácticos que no tienen realmente en cuenta las diferencias entre alumnos y, por la otra, hacer frente a esas diferencias inspirándose en modelos de diferenciación y evaluación formativa que no tienen realmente en cuenta los saberes y habilidades disciplinarios. En esas condiciones, ¿cómo asombrarse de que las prácticas pedagógicas se atengan a regulaciones de los aprendizajes harto obsoletas?

Para terminar con esta división del trabajo, para hacer las metodologías disciplinarias menos evasivas acerca de la gestión de las diferencias y la regulación individualizada de los aprendizajes, ¿es suficiente reclamar que se tenga en cuenta la evaluación formativa en la elaboración de los métodos de enseñanza y que se tengan en cuenta, simétricamente, los contenidos disciplinarios en los trabajos acerca de la pedagogía diferenciada y la evaluación formativa? No lo creo. A mi entender, hace falta repensar de modo más *radical* el lugar propio de los conceptos de diferencia y de regulación en la elaboración de los dispositivos didácticos. Algunos investigadores de la didáctica del francés como lengua materna (Bain, 1988 a y b; Bain y Schneuwly, 1993; Grupo EVA, 1991; Mas, 1989; Nunziati, 1990; Schneuwly y Bain, 1993; Turco, 1989) trabajan hace muchos años acerca de las regulaciones y la evaluación formativa de los aprendizajes. No obstante, sería imprudente hacer como si el problema estuviese casi resuelto. Para terminar con los métodos de

enseñanza que ignoran la regulación individualizada de los aprendizajes, no es suficiente que algunos investigadores de avanzada vayan en ese sentido.

Podríamos limitarnos a invitar a los formadores y a otros autores de manuales o guías a ampliar su discurso, de modo que cubran no solo los métodos de enseñanza, sino los de evaluación, en especial de observación o evaluación formativa, en un campo disciplinario particular. Sería un progreso. Sin embargo, me parece más prometedor dar un paso más y situarse por encima, para reflexionar sobre el lugar de la *regulación de los procesos de aprendizaje* en los dispositivos didácticos, en conexión no solo con las ideas de evaluación formativa sino también con las de individualización de los procesos de formación y diferenciación de los tratamientos pedagógicos. La emergencia de una didáctica teórica, a la que asistimos desde hace veinte años, posibilita esta unión en el marco de una *concepción global de la regulación de los aprendizajes*, tal como se realiza de acuerdo con interacciones didácticas diversas, entre ellas la evaluación formativa.

De la evaluación formativa a la regulación

Ninguna pedagogía, por frontal y tradicional que sea, es por completo indiferente a las preguntas, las respuestas, los ensayos y los errores de los estudiantes. Aunque un curso siga "a la letra" un proceso planificado en detalle, aunque una secuencia didáctica se desarrolle de acuerdo con un escenario muy preciso, hay lugar para ajustes, revisiones a medio camino, en función de acontecimientos parcialmente imprevisibles, en especial las actitudes y conductas de los alumnos, que manifiestan su interés y comprensión, pero también sus resistencias o dificultades para seguir el ritmo o asimilar el contenido. Por consiguiente, siempre hay un mínimo de regulación del curso, a veces de las actividades mentales de los que aprenden, en el mejor de los casos de sus procesos de aprendizaje.

La idea de evaluación formativa

La idea de evaluación formativa sistematiza ese funcionamiento, al invitar al docente a observar en forma más metódica a los estudiantes,

a comprender mejor sus funcionamientos, a fin de ajustar de manera más sistemática e individualizada sus intervenciones pedagógicas y las situaciones didácticas que propone, todo con la esperanza de optimizar los aprendizajes. *"Por lo tanto, la evaluación formativa está centrada esencial, directa e inmediatamente en la gestión de los aprendizajes de los alumnos (por el maestro y los interesados)"* (Bain, 1988 b, p. 24). Esta concepción se sitúa abiertamente en la perspectiva de una *regulación intencional*, cuya mira sería estimar el camino ya recorrido por cada uno y, simultáneamente, el que resta por recorrer, a los fines de intervenir para optimizar los procesos de aprendizaje en curso.

Desde el momento en que la evaluación formativa se define claramente como fuente de regulación, surge una pregunta: ¿es la única? ¿O se trata de una regulación *entre otras*? ¿No es preciso reconocer que la regulación de los procesos de aprendizaje puede nacer de las interacciones entre alumnos, o incluso surgir de la actividad *metacognitiva* del estudiante, cuando toma conciencia de sus errores o de su manera de enfrentar los obstáculos? La concepción de la evaluación formativa como intervención deliberada del docente, que induce a una regulación anticipada, interactiva o retroactiva de un aprendizaje en curso (Allal, 1988 a), conduce a una paradoja: el concepto de evaluación formativa, desde que se lo comprende en términos de regulación, tiende a basarse en un enfoque más global de los procesos de regulación de los aprendizajes, puestos en práctica en un dispositivo, una secuencia o una situación didácticas.

La idea de regulación

Llamaré aquí *regulación de los procesos de aprendizaje*, en un sentido bastante amplio, al conjunto de operaciones metacognitivas del sujeto y sus interacciones con el ambiente, que orientan sus procesos de aprendizaje en el sentido de un determinado *objetivo* de dominio. En efecto, no hay regulación sin referencia a un estado deseado o a una trayectoria óptima. La regulación participa de una causalidad teleonómica, con efectos que modifican el presente en función de una referencia al futuro deseable. En la acción humana, la capacidad de formar proyectos, definir objetivos y actuar en consecuencia torna a la regulación menos misteriosa que en Biología o Física, materias que se refieren a sistemas sin conciencia y, por lo tanto, sin intencionalidad. La existencia de un *sujeto* capaz de representación y anticipación no dispensa a las ciencias humanas de decir por referencia a qué normas y qué finalidades, y a través de qué actores, se operan las regulaciones. Ni de encarar regulaciones que nada deben a la intencionalidad y a la conciencia de los actores, pero se interpretan como cadenas causales, tan involuntarias como las que están detrás de numerosos procesos naturales.

El concepto de regulación, en sus variantes más sencillas, da cuenta del mantenimiento de una situación estable. Se aplica también a la *optimización de una trayectoria* o, más abarcativamente, de un proceso dinámico finalizado. Así, en la astronáutica, la regulación pasa por una acción que tiene por efecto mantener o reinstalar un móvil en la trayectoria que se considera que lo conduce al objetivo. La comparación tiene límites evidentes, pero nos sugiere ya algunas precauciones:

- la trayectoria óptima no necesariamente es la línea recta; reinstalar un móvil en una trayectoria óptima no siempre equivale a aproximarlo físicamente al objetivo; algunos desvíos permiten cortar camino;
- cualquier corrección de velocidad o dirección no es una regulación; al contrario, puede apartar al móvil de una trayectoria óptima;
- en un ambiente cambiante, no puede describirse la trayectoria óptima de una vez para siempre; debe volver a calcularse, si no continuamente, al menos cada vez que un parámetro importante modifica la situación o que un error de trayecto se ha vuelto irreversible;
- puede suceder que el objetivo previsto se revele finalmente fuera de alcance, por obstáculos imprevistos o una sucesión de errores; entonces se redefine y la trayectoria ideal se vuelve a calcular en función de un nuevo destino.

Esta complejidad crece cuando se habla de aprendizajes humanos:

- no se dispone de mapas completos ni de teorías suficientemente fundadas para describir el equivalente de una "trayectoria" y aún menos para calcularla con precisión;

- no se sabe muy bien quién es el piloto: ¿el estudiante?, ¿el docente?, ¿hay siempre un piloto?;
- el objetivo siempre está lejos de ser claro y estable; a menudo por falta de ser objeto de un consenso;
- es raro que se persiga un solo objetivo por vez;
- la lógica de la optimización frecuentemente entra en conflicto con otras lógicas de los actores en presencia (comodidad, poder, seducción, seguridad, etc.);
- no es tan sencillo saber, como en la astronáutica, si realmente nos aproximamos al objetivo, ni aun demostrar que es alcanzable...

Por consiguiente, hablar de regulación a propósito de un proceso de aprendizaje conserva un sentido *metafórico*, en la medida en que es difícil identificar con seguridad las operaciones e interacciones favorables, comprender exactamente por qué optimizan el aprendizaje o aun pilotearlo con precisión. Sin embargo, es indispensable pensar en términos de regulación del proceso de aprendizaje para colocar en lugar justo a la evaluación formativa, para situarla en un conjunto de regulaciones parcialmente previstas –o por lo menos autorizadas– por el objetivo didáctico.

Por procedimientos didácticos "todoterreno"

Es difícil desarrollar una definición de la didáctica que goce de unanimidad. En su sentido tradicional, es el arte de enseñar, arte que se puede tratar de codificar, de racionalizar, de volver metódico. Los especialistas en didáctica, entonces, son metodólogos de la enseñanza, que adoptan una posición *normativa*, para responder a la pregunta sobre *cómo* enseñar una disciplina, noción o habilidad. Según el modo en que hoy se redefine la didáctica, ésta se distancia más o menos radicalmente de esa postura tradicional.

¿Disciplina de acción o disciplina fundamental?

En sentido más moderno, la didáctica se presenta ya como una *disciplina de acción* (de crítica y propuesta), basada en las ciencias de referencia (matemática, biología, lingüística, etc.) y las ciencias de la educación (Bronckart y Schneuwly, 1991), ya como la ciencia de los *hechos didácticos*, de la conformación, la transposición, la negociación, la apropiación o la evaluación de los *saberes* en el sistema didáctico (en el famoso "triángulo" maestro-alumno-contenidos), o incluso la ciencia del contrato y las interacciones *didácticas* (Chevallard, 1991). El último enfoque se quiere *no prescriptivo*, sino ante todo descriptivo y explicativo.

Según la perspectiva que se adopte, la ruptura con los enfoques tradicionales es más o menos fuerte: es total cuando se opone a las didácticas prescriptivas una ciencia puramente descriptiva y explicativa de los hechos didácticos; es menos fuerte cuando se aboga por una disciplina de acción, una ingeniería fundada en los saberes eruditos, pero también en los saberes de acción (Barbier, 1996; Perrenoud, 1996 c). En ambos casos, se otorga una importancia nueva y decisiva a los conocimientos científicos acerca de los saberes, su transposición didáctica y su apropiación por los estudiantes, y se espera basar en esos conocimientos métodos y procedimientos racionales de enseñanza, incluso de definición de los objetivos, de los programas, de los progresos.

Esta evolución, aún en curso, puede volverse más lenta por diversas razones. Ciertos partidarios puros y duros de la didáctica como ciencia fundamental, no se inclinan a comprometerse con las "aplicaciones" que los desviarían de la investigación de avanzada. Por lo demás, el mundo de los formadores, consejeros pedagógicos, autores de manuales y metodologías de enseñanza está dividido: algunos poseen títulos y trayectorias que los autorizan a presentarse como didactas en el sentido moderno de la expresión; otros –que pueden hacer valer menor capital simbólico– ven devaluada su experiencia y acrecentada su dependencia con respecto a campos científicos emergentes: la ciencia o la ingeniería didácticas, que ocupan el terreno muy activamente. A pesar de esas ambivalencias, apostaré que los nuevos saberes didácticos estarán mañana entre los fundamentos obligados de la formación de los docentes, como, asimismo, de la elaboración de medios y métodos de enseñanza.

Hacer con las zonas de sombra

En especial, la didáctica del francés como lengua materna propone fundar los procesos de enseñanza en un doble modelo (Bain, 1988, b; Bain y Schneuwly, 1993):

- por una parte, un modelo de las operaciones del sujeto que ha dominado el saber, por ejemplo, un modelo de discurso oral o escrito tal como lo hace funcionar un locutor competente;
- por la otra, un modelo de la génesis de esas operaciones, un modelo de aprendizaje.

Cuando ambos modelos se asientan en investigaciones sólidas, la concepción de los procesos didácticos puede apoyarse en verdaderos fundamentos teóricos. Pero, en la elaboración del currículum, no se pueden tener en cuenta las zonas de sombra y de luz diseñadas por el estado de la investigación básica. De tal modo que, como lo subraya Allal (1988 b), no se dispone de ningún modelo satisfactorio del funcionamiento de lo experto o de la génesis de la pericia para ciertos componentes del currículum. Entonces, la didáctica, carente de modelos de operaciones acabadas y de procesos de aprendizaje, casi no podrá esclarecer las prácticas profesionales mejor que las metodologías tradicionales.

Sin embargo, ni los docentes, ni sus formadores, ni los que les proponen los medios y los métodos, pueden ignorar una parte del currículum bajo pretexto de que los conocimientos fundamentales son defectuosos. ¿Qué se pensaría de una medicina que rehusara interesarse en ciertas enfermedades, so pretexto de que aún no comprende bien sus causas o sus posibles evoluciones? Puede admitirse que las ciencias biológicas fundamentales sean impotentes para describir o explicar algunos mecanismos patológicos. Eso no dispensa a la medicina de "hacer lo que pueda"; en otros términos, de tener un discurso mínimo, pragmático y fundado sobre la tradición, el sentido común o los "remedios caseros" cuando carece de fundamentos científicos suficientes para hacer otra cosa. Si la investigación en didáctica fundamental puede permitirse ser selectiva y no tener nada que decir sobre una parte del currículum, la didáctica de orientación praxiológica, como componente de un bagaje profesional, debe *asumir el riesgo* de tratar el conjunto del currículum, reconociendo abiertamente que todavía no se sabe realmente, por ejemplo, cómo se adquiere el dominio del vocabulario y que, por consiguiente, en muchos campos se está mucho menos armado que en otros para fundar una pedagogía racional. Poco importa. La ingeniería didáctica debe asumir el riesgo de combinar el arte y la ciencia de la enseñanza (Crahay y

Lafontaine, 1986), revisando la mezcla de acuerdo con los progresos de la investigación. Es en ese primer sentido que se puede hablar de una didáctica *todoterreno*.

También debería serlo con relación a las condiciones concretas de ejecución del currículum en las clases y los establecimientos. Dicho de otro modo, debería tratarse de una *didáctica realista*, que no pudieran ignorar tres cuartas partes de los docentes, en buena conciencia, por el simple hecho de que manifiestamente no conviene a sus alumnos. Una didáctica para grupos poco numerosos, alumnos curiosos y cooperativos y escuelas que vivan en paz y orden en el seno de un barrio próspero y tranquilo, no sería sino una "didáctica de ensueño", hecha para un mundo que no se parece mucho al que conoce la mayoría de los docentes. Pues a menudo la realidad de las aulas está hecha de cantidades excesivas de alumnos, de condiciones de trabajo precarias; de alumnos con niveles adquisitivos muy distintos, de orígenes étnicos, lingüísticos y culturales múltiples, que tienen actitudes variadas frente a la escuela, que van de la curiosidad activa a la apatía, de la adhesión a la controversia permanente y al sabotaje sistemático, de la comunicación cooperativa al mutismo o a la imprecación.

Para proseguir con la metáfora, pensemos en la medicina tropical actual. Ciertamente, se le requiere poner a disposición teorías, modos de diagnóstico y de terapia de las enfermedades que están en curso en determinada región del mundo. Se espera, no obstante, que actúe con las condiciones locales de vida, de nutrición, de higiene, con las conductas de los pacientes, los modos de gestión, la carencia de recursos hospitalarios. En las regiones desheredadas del mundo, se requiere saber ocuparse de los enfermos cuando no se reúnen las condiciones de asepsia, cuando no se dispone de instrumentos de análisis o insumos que parecen elementales en los hospitales universitarios de las sociedades desarrolladas.

En cierto modo, la enseñanza también revela diferencias profundas entre los lugares donde se piensan el currículum y las didácticas y aquellos en que deben ponerse en vigor. Con frecuencia sucede que ni las condiciones materiales, ni las relaciones de trabajo, ni el compromiso de los actores hacen posible la ejecución de una didáctica ideal.

Por cierto, es tentador poner esos problemas en la cuenta de la pedagogía general o en la de la gestión del sistema educativo y concentrar el discurso didáctico en la lengua y aprendizaje, aparentando

considerar que las condiciones de trabajo y comunicación no son más que las previsibles. Este recorte es tentador en la lógica de producción de un saber didáctico fundamental sometido a la aprobación de la comunidad científica. Sin embargo, si se quiere una didáctica de la que los docentes puedan servirse en el terreno, su realismo es decisivo. Ella debe partir y hablar de una realidad que los docentes reconocen como *la suya*, incluso y sobre todo cuando no corresponde a las condiciones ideales. Los docentes enfrentados a clases compuestas por una mayoría de niños no francófonos, o de adolescentes que han roto con el saber y el mundo de los adultos, no tienen que ejecutar didácticas pensadas para niños y adolescentes que no existen en *su* mundo.

El realismo de una didáctica tiene distintas fases. Se refiere a los saberes, al poder, al inconsciente en la relación, a las condiciones y el marco institucional de interacción didáctica, a las estrategias y capacidades de negociación de los actores. Aquí me dedicaré al reconocimiento y el tratamiento de las ***diferencias.***

En la realidad, la diversidad es la regla

No se trata de la diversidad de las facetas de la lengua o de los textos dignos de ser enseñados o valorizados en la escuela. Ese importante problema depende del currículum y, por lo tanto, de una política educativa: en la escuela secundaria, ¿se quiere preparar para el dominio de obras literarias, de textos teóricos, de fórmulas comerciales o de documentaciones técnicas? La respuesta que se da a esta pregunta evidentemente no es extraña a la distancia que se crea entre las experiencias de vida y las herencias culturales de los alumnos, por un lado, y las normas escolares, por el otro. Al diversificar las formas de excelencia, se modela la fabricación del fracaso escolar (Perrenoud, 1991 c; 1992 b). No obstante, lo que me interesa aquí es la *diversidad de los alumnos.*

Reconocer la diversidad de los que aprenden

Ninguna didáctica debería ignorar la heterogeneidad de los que aprenden (Schneuwly, 1991). Por seleccionado que sea, ningún grupo es completamente homogéneo desde el punto de vista de los niveles de

dominio adquiridos al comienzo de un ciclo de estudios o una secuencia didáctica. Por "neutro" que sea, ningún programa está a igual distancia de las distintas culturas familiares de las que son *herederos* los alumnos.

Para la lengua materna, la heterogeneidad es aún más fuerte, porque la lengua participa plenamente de la diversidad de culturas, de los modos de vida y comunicación, de los registros lingüísticos y las normas. El profesor de francés se enfrenta a una diversidad que el profesor de biología puede ignorar parcialmente. Ninguna didáctica del francés debería tener por marginal ese fenómeno ya que, por el contrario, es central en la experiencia de cualquier docente que cambie de región o de distrito. La consideración de la diversidad puede y debe desembocar sobre los procesos de individualización y diferenciación de las tareas, las evaluaciones, las derivaciones. De entrada, quisiera insistir sobre aspectos menos prácticos:

a) No todos los alumnos de un aula tienen la misma *relación* con la lengua y la comunicación como instrumento de poder, de integración en el grupo, de acción sobre lo real. Ahora bien, esas diferencias se manifiestan continuamente en las situaciones escolares. Bentolila (1996) ha efectuado una demostración impactante a propósito del analfabetismo.
b) No todos los alumnos tienen motivos semejantes para implicarse en los mismos debates, interesarse en iguales novelas y en los mismos cuentos, tener ganas de leer o escribir los mismos tipos de texto. Las relaciones con la ficción, la narración, la teoría, la argumentación, dependen en parte de diferencias culturales entre clases sociales o entre familias, pero también de la diversidad de personalidades y maneras de ser en el mundo.
c) Finalmente, no hay razón para postular una sola forma de aprender a leer, a argumentar, a elaborar un texto. Si una didáctica del francés invoca un modelo de referencia en materia de funcionamiento del discurso y en materia de aprendizaje, ese modelo debe ser *plural* y prever, como mínimo, la posibilidad de que los mismos dominios se desarrollen según caminos y ritmos distintos, y que envuelvan, por un lado, habilidades y operaciones diversas, por igual eficaces. Para escribir un texto, no todo el mundo tiene necesidad de formular un plan. Del mismo modo, algunos locutores no dominan una conversación telefónica que han planificado y anticipado, mientras

que otros son capaces de improvisar. Sobre ese único eje, hay fuertes diferencias culturales e individuales, pues individuos diferentes no movilizan los mismos recursos para resolver problemas similares.

Partir de las adquisiciones reales

Hay secciones del currículum de las que los alumnos no traen a clase más que alguna predisposición o ciertos códigos generales, o eventualmente, como en física o química, conocimientos ingenuos o algunos conocimientos científicos obsoletos, que pueden oponer un obstáculo al aprendizaje, más que estimularlo. En el dominio la lengua materna sucede todo lo contrario. Lo esencial de la lengua oral se aprende fuera de la escuela y mucho antes de la edad de escolaridad obligatoria. Eso es menos evidente para la escritura y los saberes de orden metalingüístico, pero aun allí, la escuela no tiene el monopolio de las situaciones de aprendizaje. La vida tomada en su totalidad, tanto con sus componentes escolares como con los extraescolares, constituye el verdadero currículum. En ese sentido, una didáctica de la lengua materna debería consagrar toda su energía a desarrollar los aprendizajes que solo se efectúan en la escuela, sin perder el tiempo en repetir los aprendizajes que sobrevienen espontáneamente en otros marcos y se realizan mejor en ellos, de modo más conforme con ese "método natural" del que hablaba Freinet y que es difícil de reconstituir en un aula.

La consideración sistemática de las adquisiciones extraescolares y los aprendizajes paralelos podría modificar fundamentalmente la organización del trabajo en clase. La mayoría de los métodos de enseñanza funcionan como si todos los alumnos reunidos en una misma aula tuvieran que realizar los mismos aprendizajes. En realidad, sobre todo en el dominio de la lengua, se trata de pura ficción. Una parte de los alumnos de primer grado de la primaria ya saben leer y absorben inútilmente el tiempo, el lugar, la energía, que serían mejor utilizados en favor de los alumnos que tienen verdadera necesidad de aprender a leer. Una parte de las actividades orales en el curso de la escolaridad obligatoria es por completo superflua para alumnos que se expresan con facilidad y progresan sin que se les organice su camino.

Esa debería ser una regla en todos los campos, pero es posible que sea aún más importante en el de la lengua materna. Si la escuela

consagrara todos sus esfuerzos a los alumnos que tienen *verdadera* necesidad de ella, lucharía con más eficacia contra el fracaso escolar. Buena parte del tiempo y la energía de un docente se utilizan en provecho de alumnos que, o ya saben lo que se considera que aprenden o podrían aprender por sus propios medios o en su familia, sin que el docente pase las horas en brindarles explicaciones, corregir sus textos, alimentar sus conferencias o sus lecturas. No es seguro que todos los individuos sean capaces de aprender a hablar, a leer y a escribir completamente solos, más allá de cualquier enseñanza. Pero es seguro que, en esta área, la escuela subestima continuamente las capacidades autodidactas o el aprendizaje fuera del marco escolar.

La *regulación fundamental* sería la de renunciar a hacer como si todo el mundo estuviera a igual distancia del objetivo, y en partir, por el contrario, de las adquisiciones efectivas de cada uno y los recursos que puede movilizar, para invertirlos en función del camino que le falta recorrer, los obstáculos que encontrará, su adhesión al proyecto de formación, etc. Luego, hay lugar para una evaluación formativa "*proactiva*" (Allal, 1988 a), es decir, para una atribución diferenciada en situaciones didácticas adecuadas.

Apostar a la autorregulación

Para aprender, el individuo no deja de operar con regulaciones intelectuales. En última instancia, cualquier regulación, en la mente humana, no puede ser sino una *autorregulación*, al menos si se adhiere a las tesis básicas del constructivismo. Ninguna intervención exterior actúa si no es percibida, interpretada y asimilada por un *sujeto*. En esta perspectiva, cualquier acción educativa no puede sino estimular el autodesarrollo, el autoaprendizaje, la autorregulación de un sujeto, al modificar su ambiente, al entrar en interacción con él. Por lo tanto, a fin de cuentas, solo se puede apostar a la autorregulación.

Fortalecer la autorregulación

No todas las intervenciones cuya *intención* es reguladora estimulan del mismo modo y en el mismo grado los mecanismos de autorregulación del sujeto. Existen vías innumerables por las que se puede

hacer el intento de influir sobre los procesos mentales ajenos, jugando con las representaciones del saber o de la tarea, con la construcción de sentido, la negociación de la situación, la relación, la identidad, la imagen propia, el cálculo estratégico, la emoción, el coraje, el gusto por el juego, etc. Al mismo tiempo, buena parte de esos intentos están condenados al fracaso, porque se basan en una mala teoría, sea del funcionamiento del estudiante, sea de la comunicación.

En sentido más estricto, apostar a la autorregulación consiste en *fortalecer* las capacidades del sujeto para administrar por sí mismo sus proyectos, sus progresos, sus estrategias frente a las tareas y a los obstáculos. Del mismo modo, las medicinas suaves apuestan al fortalecimiento de los mecanismos de autodefensa del organismo y de la psiquis. Esta opción proviene bastante naturalmente de una constatación: las capacidades de autorregulación cognitiva de los que aprenden son tan desiguales como las capacidades de autodefensa y autorregulación de los sistemas vivos. Entonces, ¿por qué no soñar con fortalecer a los más débiles, más que suplir constantemente regulaciones deficientes?

El camino más antiguo fue trazado por las pedagogías del proyecto y, más ampliamente, por las pedagogías activas (Hameline, Jornod y Belkaïd, 1995). Para que haya autorregulación del aprendizaje se supone que hace falta al que aprende tener un motor fuerte, algo valioso en juego, que lo toque en profundidad, un deseo de saber y una decisión de aprender (Delannoy, 1997). Si el alumno no aprende "por sí mismo", si sus incompetencias e insuficiencias en la lectura o la expresión escrita no lo contrarían personalmente, no le impiden hacer lo que más le interesa, no avanzará más que por llamados al orden externo, pues para él no hay beneficio, salvo posiblemente un provecho ambiguo: ir al encuentro de las aspiraciones de los adultos, padres y docentes, para agradar, tener tranquilidad, o ser recompensado.

Una vez más, nos encontramos aquí ante las promesas y los callejones sin salida de las nuevas pedagogías. Hoy ya no se puede hacer como si todos los niños y adolescentes, de manera espontánea, tuvieran continuamente deseo de aprender. Por el contrario, eluden las nuevas pedagogías tanto como las otras (Perrenoud, 1988 a). Nadie puede creer que es suficiente proponer proyectos o apelar a la creatividad de los estudiantes para que todos se movilicen, seria y prolongadamente, y tomen a su cargo su propio aprendizaje. El sentido de los saberes y el trabajo escolar no se juega solo en el plan didáctico (Bernardin, 1997; Charlot, Bautier y Rochex, 1992; Favre y Zanone, 1993; Perrenoud, 1993 a, 1996 a; Rochex, 1995; Vellas, 1996). En la mayor parte de las pedagogías queda un inmenso margen para ir en el sentido de las pedagogías activas útil y pragmáticamente. Para la mayoría de los alumnos del mundo, leer y escribir siguen siendo tareas impuestas, deberes, cosas que hay que hacer para ser "respetables", más que por razones personales. Otra cosa podría ser si esos aprendizajes tuvieran un sentido menos escolar...

De una pedagogía del proyecto a una autorregulación dominada

Una pedagogía y una didáctica que deseen estimular la autorregulación del funcionamiento y de los aprendizajes no se contentan con apostar a la dinámica espontánea de los que aprenden. Por el contrario, se necesitan contratos y dispositivos didácticos muy ingeniosos, estrategias de animación y construcción de sentido muy sutiles, para sostener el interés espontáneo de los alumnos –cuando este existe–, para suscitar un interés suficiente cuando la experiencia vital, la personalidad o el medio familiar no predisponen para ello. En este campo, no hay ninguna receta sencilla, que marche con cualquier impulso, para todas las clases y todos los alumnos, en todas las latitudes. No obstante si, por una parte, se pusieran más sistemáticamente en común relatos de experiencias y actividades y, por la otra, habilidades en términos de elaboración y negociación de proyectos, de división del trabajo, de animación o relanzamiento del proceso en curso, se infundiría a más docentes el deseo y los medios de volcarse hacia pedagogías más activas.

Las renovaciones de la enseñanza del francés como lengua materna van en ese sentido, proponiéndose actividades-marco (Besson *et al.*, 1979). Pero el discurso didáctico, que sin embargo se quería acorde al uso de los docentes en el aula, sigue siendo extremadamente abstracto y no ha enfrentado los verdaderos problemas (Favre, Genberg y Wirthner, 1991; Wirthner, 1993). Se ha actuado como si fuera suficiente tener buenas ideas, sugiriendo algunas actividades-marco estándares: hacer una exposición, construir un fichero para la biblioteca, hacer una

encuesta, escribir una novela o un cuento. Mientras que lo esencial de los problemas no toca al contenido de las actividades, sino a las dinámicas individuales y colectivas que están detrás y que sustentan el interés y el proyecto. En este campo, una didáctica del francés es también una psicosociología del grupo, una teoría del poder.

La insistencia en la autorregulación puede entenderse también, en un sentido más estricto, en tres direcciones complementarias.

1. Cierta insistencia en la *metacognición*, siendo la apuesta que la regulación, en parte, surge de una toma de conciencia de los mecanismos idiomáticos, los funcionamientos discursivos, las interacciones verbales (Allal, 1993 a y b).
2. El desarrollo de prácticas e instrumentos de autoevaluación y de *apropiación de criterios de evaluación* de los discursos; por ejemplo, en la línea de trabajo de Nunziati (1990).
3. Una formación propiamente metalingüística o, en todo caso, una práctica sostenida de la *metacomunicación* en situación, si se traza la hipótesis de que el retorno sistemático u ocasional sobre los funcionamientos permite dominarlos mejor y sobre todo dar a cada uno la ocasión de situar su propio funcionamiento con relación al de los otros o a los dominios esperados.

La comunicación como motor de la regulación

Si hay autorregulación, es en parte porque el individuo se encuentra colocado en situaciones de comunicación que lo enfrentan a sus propios límites y, en el mejor de los casos, lo impulsan a superarlos. Las situaciones de comunicación, para la lengua más que para cualquier otro aprendizaje, son piedras de toque, ocasiones de atestiguar y manifestar su dominio (Cardinet, 1988).

Pero no es solo en ese sentido que la comunicación puede participar de la regulación de los aprendizajes. Es posible sostener que es, por el contrario, el motor principal de los progresos. No porque ejerza una regulación directa sobre los aprendizajes, sino porque estructura muy fuertemente el funcionamiento de la lengua y por lo tanto también, en forma indirecta, los aprendizajes.

El modelo subyacente, evidentemente, es el de la coerción *funcional*, más que la normativa: para llegar a hacerse entender, a hacerse comprender, para obtener lo que desea o simplemente tener la palabra, un niño o un adolescente deben resolver cierto número de problemas de orden idiomático y comunicativo.

Una didáctica que basara muchas esperanzas en la regulación por la comunicación iría en el sentido preconizado por Weiss (1989) o por el CRESAS (1987, 1991), cuando abogan por las *pedagogías interactivas*. Se trata de poner a los alumnos, con tanta frecuencia como sea posible, en situaciones de discusión, intercambio, interacción, decisión, que los obliguen a explicarse, justificarse, argumentar, manifestar ideas, dar o recibir informaciones para tomar decisiones, planificar o repartirse el trabajo, obtener recursos.

Aquí nos encontramos en el marco general de las pedagogías activas. Pero con un matiz importante: la insistencia en la comunicación y la cooperación. Invitar a los alumnos a redactar textos libres, incluso si los leen enseguida a sus compañeros, no es crear situaciones en que los alumnos deban negociar un texto común porque no existe otra manera de llegar a sus fines. Una didáctica que funda sus esperanzas en la interacción debería proponer numerosas pistas en materia de organización y estructuración de los intercambios, sabiendo que el motor no es una orden externa –como sucede todavía a menudo en el trabajo en equipo– sino una *necesidad propia de la tarea, concebida de tal modo que no pueda realizarse sin comunicar*. La didáctica es entonces el arte de crear y administrar tales situaciones, con los problemas de tiempo, espacio y autodisciplina que les son propios.

Ninguna situación didáctica está por completo bajo el control del docente. Los alumnos, constantemente, son *actores*, que en cada situación realizan apuestas, formulan estrategias, expresan maneras de ser que vienen de lejos. En una clase de francés, en especial cuando la comunicación –oral o escrita– tiene amplio lugar, el fenómeno es aún más fuerte. En otros términos, una didáctica del francés debe preparar al docente para comprender lo que sucede *espontáneamente* en un mercado lingüístico, para analizar y en parte neutralizar los fenómenos de poder, competencia, lucha por la distinción o la diferencia, clasificación de locutores y formas de expresión; cosas todas que se producen espontáneamente entre los alumnos, que el docente no quiere, ni puede, impedir por completo, pero que puede anticipar, canalizar, analizar e integrar a su tarea. Aquí se ve que una didáctica de la lengua materna se apoya, por un lado, en una sociolingüística y

una sociología de la cultura y la comunicación (Perrenoud, 1991 a; capítulo 8 en esta obra).

Como lo muestra Weiss (1993), incluso emplazando con mucha regularidad a los estudiantes en situaciones de comunicación bastante fuertes y coercitivas, para obligar al compromiso y el aprendizaje, es dudoso que todas las adquisiciones lingüísticas requeridas en el curso de la escolaridad obligatoria puedan construirse apostando a la comunicación espontánea como fuente superior de regulación de los aprendizajes o, si se prefiere, como estímulo principal de una autorregulación intensiva. Lo propio de la escuela no es esperar que el aprendizaje sea necesario para suscitarlo. Se puede lamentar, pero sería absurdo requerir a las didácticas escolares que hagan olvidar por completo la arbitrariedad de los programas, la violencia simbólica de la relación pedagógica y la marcha forzada hacia los saberes que son la esencia misma de la escolarización obligatoria.

Sería no menos absurdo situar la comunicación inducida por el docente en una categoría estanca por el solo hecho de que él tiene la intención de favorecer los aprendizajes. No toda interacción que produce efectos reguladores puede asimilarse a un proceso de evaluación formativa. Desde cierto punto de vista, el docente es un interlocutor como los demás, que engendra, voluntariamente o no, ciertos efectos, ya sea interviniendo de modo directo en los procesos de construcción de los saberes, ya sea induciendo expectativas y coerciones en la comunicación.

La intervención del docente como modo de regulación

Una didáctica orientada hacia la regulación de los procesos de aprendizaje no pone muchas esperanzas en los remedios masivos. Más bien, invierte en la *regulación interactiva* en el sentido en que lo definió Allal (1988 a): una observación y una intervención en *situación*, cuando la tarea no está acabada, siendo el docente capaz –y asumiendo el riesgo– de interferir en los procesos de pensamiento y comunicación *en curso*.

En una clase de francés, en cierto modo el docente es un actor como cualquier otro, que "da la réplica" y estructura la comunicación, tanto más cuanto que dispone de un poder y una competencia de los que carecen los alumnos. Por lo tanto, el docente desempeña un

papel importante en las regulaciones que se suceden por la propia comunicación.

Puesto que es su papel y su competencia, puede también *intervenir directamente en el nivel de la regulación del aprendizaje*, que no está en el mismo orden de cosas. Como cualquier entrenador deportivo, el docente puede "jugar con" sus alumnos, servirles de destinatario potencial, de compañero de juegos competente, que se distingue de los demás porque su objetivo es favorecer el aprendizaje, más bien que ganar un partido o hacer exhibición de su habilidad. En ese sentido, el docente es un compañero especial, cuya lógica es optimizar el aprendizaje del otro, más que obtener ventajas en la situación de comunicación. Pero cuando se habla de *regulación interactiva*, en el sentido de los trabajos sobre evaluación formativa (Allal, 1988 a), ya no se trata solo de asociación inteligente. Se trata de una *intervención sobre la propia construcción de los conocimientos*, que a menudo supone un cambio de registro, un paréntesis metalingüístico o un desvío por una instrumentación, o la consolidación de nociones y habilidades extrañas, en parte, a la tarea en curso. Al trabajar con un alumno en situación de redactar un texto, el docente puede servirle de socio, de persona-recurso para aclarar sus ideas y ponerlas en orden, pero también puede intervenir, en un nivel metalingüístico, sobre los organizadores, los conectores, las funciones de la puntuación, etc.

Ese funcionamiento supone competencias y posibilidades de instrumentación, en materia de observación e intervención. Lo esencial sigue siendo la disponibilidad del docente, función de una *organización de la clase* que no moviliza las tres cuartas partes de su tiempo para administrar el sistema o dirigirse al conjunto de los alumnos. Las regulaciones interactivas son inútiles si son aleatorias y episódicas. Para tornarlas densas y regulares, hace falta un *sistema de trabajo* bastante diferente del que se observa en la mayoría de las aulas del secundario, e incluso de la primaria. En este terreno, el discurso didáctico no debería pasar cómodamente el relevo a la pedagogía general, bajo el pretexto de que se trata de gestión de la clase. Ciertamente, los docentes que pertenecen a movimientos de escuela activa o de nueva escuela pueden apoyarse en una experiencia interdisciplinaria para organizar su enseñanza de manera diferente. Un militante del movimiento Freinet seguramente no tiene necesidad

de una didáctica del francés para saber cómo organizar su clase en forma cooperativa. Para la mayoría, en cambio, la didáctica no debería hacer como si todos los docentes supiesen organizarse de modo de no estar continuamente en el centro de los intercambios de un grupo grande. En ese sentido, un discurso didáctico consecuente no puede permanecer mudo acerca de la gestión de la clase, la organización de los espacios, el agrupamiento de los alumnos, la cuestión del poder y el control social, etc. El triángulo didáctico maestro-alumno-saber no toca solo a personas, sino a actores colectivos. Las relaciones que se anudan en ese triángulo no son de orden puramente epistemológico. Pasan por una organización del tiempo y el espacio, por hábitos y normas de trabajo y comunicación. El pasaje a una pedagogía activa, cooperativa y diferenciada exige numerosos *duelos* en vista de la identidad habitual de los docentes (Perrenoud, 1992 a, 1996 b).

La evaluación formativa se presenta entonces, ante todo, bajo la forma de una *regulación interactiva*, es decir, de una observación y una intervención *en tiempo real*, prácticamente inseparables de las interacciones didácticas propiamente dichas. Por lo demás, ¿hay lugar, en una clase de francés, para una evaluación formativa *retroactiva*? Sin duda, y entonces es preciso que los modelos de competencia y aprendizaje sean coherentes, que no se produzcan grillas criteriales sin relación con el modelo lingüístico de referencia o con la enseñanza efectivamente dada. En la evaluación formativa que podría considerarse más clásica, hay que tomar precauciones para que no sea una pieza de repuesto, un agregado bastardo en el edificio, sino que, por el contrario, participe de un sistema didáctico tan coherente como sea posible. Lo que remite a los llamados de Bain (1988 b) y Allal (1988 b) a una colaboración entre especialistas en didácticas y en evaluación formativa.

Aquí insistiré más sobre una tesis que se desarrollará en el capítulo siguiente: la evaluación formativa, sobre todo si es retroactiva, debería permanecer como una *regulación por defecto*, que interviene cuando los restantes modos de regulación no han funcionado o no han sido suficientes.

Para repetirlo de otro modo: la regulación, en el funcionamiento idiomático y el aprendizaje de la lengua materna, no depende sino parcialmente a la evaluación formativa, comprendida la regulación interactiva. En otros términos, debe *concebirse la regulación como producto de múltiples procesos complementarios*, teniendo la didáctica la tarea de orquestarlos y estimularlos más que de privilegiar a uno entre ellos. En ese sentido, la evaluación formativa no es más que un engranaje. *Está por completo del lado de la regulación, pero no la agota.* Por el contrario, no debería intervenir más que como último recurso.

En una pedagogía de ensueño, que estimule fuertemente la autorregulación y la regulación por la comunicación, la evaluación formativa debería ser marginal y adoptar sobre todo la forma de una regulación interactiva en situación. Siendo las cosas como son, tanto desde el punto de vista de las condiciones de trabajo como de los programas y la formación de los docentes, probablemente se deba aceptar que, todavía en muchas aulas y por largo tiempo, la principal regulación practicada sea retroactiva. Si esa es la realidad, más vale reconocerla y favorecer esta forma de regulación mejor que nada. Pero esto no es más que un consuelo, ¡y el desarrollo de los trabajos en didáctica debería transformar en excepcional esta situación!

¿Un realismo surrealista?

Para tener en cuenta las diferencias y pensar en regulaciones individualizadas, en el marco de un dispositivo y de secuencias didácticas, hace falta enfrentar una complejidad que aleje definitivamente las recetas, los modelos metodológicos vendidos "llave en mano". Por consiguiente, hay que aceptar la ruptura con las necesidades de una fracción amplia de docentes, asumir el riesgo de proponerles modos de andar que no corresponden, ni a su imagen del oficio, ni a su nivel de formación. Y aceptar también, sin duda, entrar en conflicto con una clase política y autoridades escolares que no les piden tanto y que, al menos por una parte, se acomodan incluso bastante bien a la relativa ineficacia de las pedagogías vigentes.

Es que hay realismo y realismo. Uno *conservador*, de corto alcance, que se ampara detrás de las tradiciones y los intereses adquiridos para resignarse a las desigualdades con un fatalismo moroso o placentero. Ese realismo no puede persistir sino rehusando ver una parte de la realidad o inventando fatalidades biológicas o socioculturales que lo protegen de cualquier cuestionamiento.

Existe otro realismo, más innovador, que se preocupa por el futuro, tanto de los individuos como de las sociedades, que no se acomoda

al hecho de que tantos niños y adolescentes pasen tan largos años en la escuela para salir de ella sin dominar realmente su lengua materna, sin leer de corrido y con gusto por ello, desamparados ante un texto simple, desprovistos de medios de argumentación o de expresión de los sentimientos. El realismo didáctico, tal como lo defiendo aquí, consiste en tomar a los que aprenden *tal como son*, en su diversidad, sus ambivalencias, su complejidad, para llevarlos mejor a dominios nuevos. Es posible que se trate de un realismo utópico. Realmente, ¿podemos elegir?

Capítulo 7

Un enfoque pragmático de la evaluación formativa[4]

La idea de evaluación formativa se presta a debates especializados sobre cuestiones muy puntuales. Es importante, periódicamente, reencontrar una visión de conjunto y preguntarse: los expertos e investigadores, ¿se plantean buenas preguntas? ¿Cuáles son actualmente las adquisiciones y las incertidumbres? ¿Los callejones sin salida y las pistas fecundas? Entre la abstracción algo vacía y el tecnicismo limitado, entre la autonomía y la fusión con la didáctica, la evaluación formativa busca todavía su camino. Acerca de la concepción de los objetivos, la naturaleza de la instrumentación, las relaciones entre evaluación formativa y pedagogía, nadie puede pretender poseer las verdades definitivas. Asimismo, se enfrentan distintas concepciones acerca de la manera de integrar la evaluación con la práctica y sobre las estrategias de cambio o formación de los docentes.

No pretendo aquí hacer la síntesis entre los diferentes paradigmas (De Ketele, 1993), sino más bien presentar de manera condensada lo que me parece el camino más fecundo para orientar tanto la investigación como la formación en el curso de los próximos años.

¡Hacer fuego con cualquier madera!

Es formativa toda evaluación que ayuda al alumno a aprender y a desarrollarse. Dicho de otro modo, la que participa de la *regulación*

[4] Publicado en *Mesure et évaluation en éducation*, 1991, vol. 14, nº 4, pp. 49-81.

de los aprendizajes y el desarrollo, en el sentido de un proyecto educativo. Esa es la base de un enfoque pragmático. Sin duda, interesa saber *cómo* la evaluación formativa ayuda a aprender al alumno, por cuáles *mediaciones* retroactúa sobre los procesos de aprendizaje. Sin embargo, en el estadio de la definición, las modalidades importan poco: *la evaluación formativa se define por sus efectos de regulación de los procesos de aprendizaje*. De los efectos se pasará a la *intervención* que los produce y, yendo aún más lejos, a las *observaciones* y a las *representaciones* que guían esta intervención.

Durante largo tiempo, la evaluación formativa ha estado asociada con la imagen de un test de referencia criterial, que interviene después de un período de aprendizaje, seguido por una secuencia de *modos de remediar los problemas* de los alumnos que no dominan todas las adquisiciones previstas. Desde hace unos diez años, los investigadores francófonos se esfuerzan por ampliar ese modelo, por retener de él la inspiración global más que las modalidades poco compatibles con las teorías constructivistas del aprendizaje o las didácticas de referencia. Por consiguiente, hoy es posible esperar no tener que abogar largamente por la *ampliación* de la observación, la intervención y la regulación.

Una concepción amplia de la observación

Sería mejor hablar de observación formativa más que de evaluación, en tanto la última palabra está asociada a la medida, las clasificaciones, los boletines escolares, la idea de informaciones codificables, transmisibles, que contabilizan las adquisiciones. Observar es *construir una representación realista de los aprendizajes*, de sus condiciones, modalidades, mecanismos y resultados. La observación es formativa cuando permite guiar y optimizar los aprendizajes en curso, sin preocuparse por clasificar, certificar ni seleccionar. La observación formativa puede ser instrumentada o puramente intuitiva, profunda o superficial, deliberada o accidental, cuantitativa o cualitativa, breve o prolongada, original o trivial, rigurosa o aproximativa, puntual o sistemática. Ninguna información está excluida *a priori*; no se descarta ninguna modalidad de aprehensión y tratamiento.

Sin duda, una observación mediocre tiene pocas posibilidades de guiar una intervención eficaz. No obstante, cuidémonos de asimilar la calidad de una observación a su conformidad con estándares metodológicos desarrollados en el dominio de la medida. Una medida digna de ese nombre debe ser válida, fiel, precisa, exenta de oblicuidades, estable. Una evaluación formativa no debe plegarse a esos criterios por puro deseo de respetabilidad. Su lógica es distinta; cuentan solo sus efectos de regulación.

En cuanto al campo de lo observable, es tan diverso y complejo como los procesos de aprendizaje y desarrollo y sus *condiciones* (Cardinet, 1983 b, 1986 b). Nada impide evaluar lo adquirido o practicar balances. Para reorientar la acción pedagógica, en general, se debe tener una idea del nivel de dominio ya alcanzado. También podemos interesarnos en los procesos de aprendizaje, los métodos de trabajo, las actitudes del alumno, su inserción en el grupo; es decir, en todos los aspectos cognitivos, afectivos, relacionales, materiales, de la situación didáctica. Para comprender algunos errores de lectura a partir de una interpretación psicoanalítica, a la manera de Bettelheim y Zélan (1983), es evidente que hace falta observar cualquier otra cosa, más que el nivel de resultados obtenidos.

En la observación, lo que más cuenta no es tanto su instrumentación como los marcos teóricos que la guían y que gobiernan la *interpretación* de lo observable. Aun aquí evitemos las normas *a priori*. Algunas teorías científicas y explícitas del aprendizaje y el desarrollo guiarán ciertas formas de observación formativa. Pero teorías más ingenuas, paradigmas más vagos, representaciones más personales de los procesos y las causalidades en curso también podrán revelarse completamente eficaces. En el estado actual de las ciencias humanas, no se puede esperar disponer de modelos teóricos fundados y compartidos para todos los aprendizajes prescritos por el currículum. Existiría tal cantidad de modelos que no se podría esperar que todos los docentes los comprendan, acepten e interioricen hasta el punto de hacerlos funcionar con rigor, en todas las situaciones didácticas.

Una concepción amplia de la intervención

No hay ninguna razón para asociar la idea de observación formativa con un tipo particular de intervención. El desarrollo del aprendizaje depende de múltiples factores, a menudo entrelazados. Toda evalua-

ción que contribuya a optimizar, por poco que sea, uno o varios de ellos, puede considerarse formativa. No se ve por qué se atendría solo a la definición de la tarea o las consignas, al proceso didáctico y sus soportes, al tiempo otorgado al alumno o al apoyo que se le prodiga. El clima, las condiciones de trabajo, el sentido de la actividad o de la propia imagen, interesan tanto como los aspectos materiales o cognitivos de la situación didáctica.

Hay muchas maneras de ayudar a progresar a un alumno: explicando con mayor sencillez, más prolongadamente o de otro modo; comprometiéndolo en una nueva tarea, más movilizadora o mejor proporcionada a sus medios; aliviando su angustia, volviendo a darle confianza; proponiéndole otros motivos para actuar o aprender; situándolo en otro marco social, desdramatizando la situación, redefiniendo la relación o el contrato didáctico, modificando el ritmo de trabajo y progreso, la naturaleza de las sanciones y las recompensas, la parte de autonomía y responsabilidad del alumno.

La ampliación de la intervención sigue varios ejes complementarios. Conduce a desentenderse:

- de los "síntomas", para atacar las causas profundas de las dificultades;
- del programa en curso, para reconstruir las estructuras fundamentales o los prerrequisitos esenciales;
- de la corrección de los errores, para interesarse en lo que ellos dicen de las representaciones del alumno, para servirse de ellos como puntos de entrada en su sistema de pensamiento (Astolfi, 1997);
- de las adquisiciones cognitivas, para tener en cuenta las dinámicas afectivas y relacionales subyacentes;
- del individuo, para considerar un contexto y las condiciones de vida y de trabajo, en la escuela y fuera de ella.

Es evidente que falta encontrar los recursos, los métodos y las reglas deontológicas que permitirán ir en ese sentido, sin que, por otra parte, se amplíe la intervención hasta el punto de desviarla hacia una forma descontrolada de trabajo social, terapia familiar o derivación clínica. Se trata de acantonarse en la pedagogía, en sentido amplio. Esta ampliación de la intervención, fundada teóricamente –puesto que responde a la complejidad de lo real y adopta un enfoque sistémico–, encuentra en la práctica numerosos obstáculos: identidad y competencias de los docentes, falta de disponibilidad, división del trabajo entre docentes así como entre otros participantes (psicólogos y trabajadores sociales).

Una concepción amplia de la regulación

Históricamente, la idea de evaluación formativa se ha desarrollado dentro de una lógica del *a posteriori*. Podemos intentar quitarnos de encima la idea de remediar y sus connotaciones ortopédicas o curativas, considerar que ella forma parte de las regulaciones *ordinarias* del aprendizaje, que puede intervenir ante el fracaso y que concierne a cualquier alumno que no aprende espontáneamente. Los modos de remediar (los problemas de aprendizaje) siguen estando en el orden de la reacción, de la retroacción al cabo de una o varias secuencias de aprendizaje, habida cuenta de lo adquirido y las dificultades observables.

A propósito de la evaluación formativa y, más generalmente, de la pedagogía del dominio, Allal (1988 a) ha distinguido tres tipos de regulaciones:

- las regulaciones *retroactivas*, que sobrevienen al término de una secuencia de aprendizaje más o menos larga, a partir de una evaluación puntual;
- las regulaciones *interactivas*, que sobrevienen a lo largo de todo el proceso de aprendizaje;
- finalmente, las regulaciones *'proactivas'* que sobrevienen en el momento de comprometer al alumno en una actividad o una situación didáctica nuevas.

Esas tres modalidades pueden combinarse. Ninguna debería estar asociada con un procedimiento estereotipado. La regulación retroactiva *puede* tomar la forma de una remediación, pero no es la única posibilidad. La curación también debe entenderse en sentido amplio: "remediar" no quiere decir necesariamente volver a trabajar las *mismas* nociones y habilidades, así fuese con nuevas explicaciones, durante más tiempo o con un material diferente. Una remediación amplia puede llevar a reconstruir elementos muy anteriores, al renunciar provisionalmente a los aprendizajes problemáticos. Puede también conducir a actuar sobre otras dimensiones de la situación didáctica.

incluso de la carrera escolar. Intervenir después de lo acontecido, no significa *ipso facto* rehacer de inmediato el mismo camino en mejores condiciones.

La regulación 'proactiva' se sitúa en los límites de la evaluación formativa. Allal (1988 a), por lo demás, la definió como una forma de regulación, no necesariamente de evaluación. Antes de enseñar, parece razonable preguntarse a quién nos dirigimos, qué saben ya los alumnos, cuáles son sus disposiciones de espíritu y sus recursos, qué dificultades se exponen a encontrar. No nos hallamos, entonces, en una lógica de la orientación, ni aun de la atribución a niveles o tratamientos pedagógicos separados, sino en la del ajuste de las tareas y situaciones a la diversidad de los alumnos.

En cuanto a la regulación interactiva, se debe emparentar con una modalidad de gestión de la clase y diferenciación de la enseñanza. Por cierto, al definir las microsecuencias de trabajo, si no de la enseñanza, es posible llevar cualquier regulación interactiva hacia una regulación proactiva o retroactiva y volver a encontrarse en una lógica de la anticipación o la remediación. El interés del concepto consiste precisamente en hacer oscilar la evaluación formativa hacia el lado de la comunicación continua entre docentes y alumnos (Cardinet, 1988). En este espíritu, más valdría considerar las regulaciones proactivas y retroactivas como formas algo frustradas de regulación interactiva, como concesiones a las condiciones de trabajo que, en la mayoría de las aulas, impiden una interacción sostenida con todos los alumnos. La regulación interactiva es prioritaria, porque solo ella es realmente capaz de hincar el diente sobre el fracaso escolar.

Los límites de la ampliación

La ampliación de la observación, de la intervención, de los momentos y modalidades de regulación, va en el sentido no solo de otra evaluación, sino de una pedagogía más eficaz. Sin embargo, por regocijante que sea, esta evolución plantea problemas conceptuales importantes, ligados a la representación de la regulación y la propia definición de evaluación formativa como práctica identificable, distinta de las otras facetas de la acción pedagógica. Esta tendencia se acentúa a favor de los aportes más recientes de la investigación sobre la integración de la perspectiva formativa con la didáctica, sobre el papel de la metacognición y la autoevaluación y sobre las regulaciones inscritas en las interacciones didácticas.

Es posible que haya llegado el momento de construir, más explícitamente, una problemática central organizada en torno al concepto de *regulación* de los aprendizajes, al considerar la evaluación formativa como una forma de regulación *entre otras*. Incluso propondría concebirla como una *regulación por defecto*, que no interviene sino en última instancia, cuando otras formas de regulación –provisionalmente– han agotado sus virtudes. No para minimizar el papel del docente y su trabajo de observación e intervención, ¡sino para no derrochar este recurso escaso! Todas las regulaciones que funcionan *sin el docente* son otros tantos *triunfos* para una pedagogía diferenciada.

Didáctica y regulación de los aprendizajes

Puede considerarse que cualquier retroacción es formadora, provenga de donde proviniere y cualquiera sea su intención, dado que contribuye a la regulación del aprendizaje en curso. Por lo tanto, ¿debe hablarse de evaluación o de observación formativas? ¿No nos arriesgamos a disolver lo "formativo" a fuerza de ampliarlo?

Esta ampliación está en la línea de un enfoque pragmático. Si se quiere acrecentar la eficacia de la enseñanza, es indispensable interesarse por *todo* lo que contribuye a la regulación del desarrollo y los aprendizajes. La evaluación no es, pues, más que un engranaje de un dispositivo más vasto. ¿Hace falta, por lo tanto, por deslizamientos sucesivos, extender la noción de evaluación formativa hasta el punto de abarcar en ella el conjunto del dispositivo de regulación?

Más vale reconocer que las investigaciones sobre evaluación formativa conducen parcialmente a *salir de ella*, a constituir o desarrollar teorías más generales de las interacciones y regulaciones didácticas, teorías que todavía no han encontrado su unidad y su anclaje, pero que se organizan en torno de una cuestión fundamental: *¿cómo concebir dispositivos didácticos favorables a una regulación continua de los aprendizajes?*

No disociar la evaluación formativa de la didáctica

Al participar de la reflexión sobre la eficacia de la enseñanza, la evaluación formativa debería pensarse en el marco de una didáctica. Eso parece evidente, pero la tendencia a la especialización de las investigaciones y las formaciones tiende a reservar a unos el territorio de la evaluación y a otros el de las didácticas de las disciplinas.

En el curso de las últimas décadas, no han faltado las renovaciones de programas y didácticas. A menudo en ruptura con las didácticas tradicionales (e, implícitamente, con sus formas de evaluación sumatoria, la prueba escrita o el interrogatorio oral), las nuevas didácticas, en general, no han sido muy imaginativas en lo que concierne a la evaluación. Quizá porque, en el espíritu de los renovadores, la evaluación permanece del lado de las coerciones, la institución y la tradición, y ellos aspiran a "desembarazarse de ellas". O porque anticipan, con resignación, un "retorno de lo reprimido", como si las prácticas tradicionales de evaluación tuvieran suficiente fuerza para sobrevivir a cualquier renovación e imponerse a los docentes contra el espíritu de cualquier nueva pedagogía.

Es posible que ese razonamiento sea válido en lo que respecta a la evaluación certificatoria o sumatoria, especialmente las notas y los boletines escolares tradicionales. Aun en ese caso, ignorar esas formas de evaluación cuando se quiere renovar, por ejemplo, la didáctica de la matemática o de la lengua materna, constituye una política de visión limitada. De todas maneras, el razonamiento no se aplica a la evaluación formativa, que debería tenerse en cuenta en toda renovación didáctica. Este modo de pensar está aún lejos de ser compartido, porque los docentes más preocupados por la eficacia se colocan a menudo entre dos modelos: un modelo didáctico seductor (pedagogías de las situaciones matemáticas, del proyecto, de la comunicación), pero que no dice gran cosa de la evaluación, y un modelo de evaluación formativa transdisciplinaria, inspirada en la pedagogía del dominio u otras teorías del aprendizaje y la regulación, que se han desarrollado en forma independiente de la didáctica y el currículum específico de una disciplina. En la escuela primaria, el ejemplo más evidente es la confrontación entre las nuevas pedagogías –que derivan de los principios de la escuela activa, pero no dicen nada acerca de la evaluación– y los modelos de evaluación formativa fieles a los

primeros trabajos de Bloom. La didáctica habla ahora el idioma de las situaciones de comunicación, las actividades-marco, los problemas abiertos, las investigaciones, las encuestas de campo, el compromiso del grupo-clase en diversas empresas ambiciosas, mientras que los modelos clásicos de evaluación formativa hablan de objetivos precisos, tests formativos, secuencias de remediación. De allí la importancia de investigar una *ampliación* de la pedagogía del dominio (Allal, 1988 a). Se trata de inventar regulaciones adaptadas a las nuevas pedagogías, a sus objetivos y a sus teorías del aprendizaje, más bien que hacerlas retroceder para que ingresen de nuevo en el clásico molde enseñanza-tests-modos de remediar.

Puede que sea necesario ir aún más lejos. En 1987, en el marco de los encuentros francófonos sobre evaluación, afirmó Daniel Bain: *"La evaluación formativa equivoca el camino"* (Bain, 1988 a). Al rechazar que la evaluación formativa se constituya en campo autónomo, abogó por un "ingreso mediante la didáctica"; en otros términos, por una problemática de evaluación formativa construida a partir de los contenidos y las estructuras específicas del saber, así como de los mecanismos correspondientes de aprendizaje. Tomando el ejemplo de la expresión escrita, mostró que una evaluación formativa en ese dominio supone una *teoría del texto y la producción de textos* y debe inscribirse en un proceso didáctico coherente, con hipótesis precisas acerca de la manera en que se construyen las competencias y sobre la naturaleza de los errores o equivocaciones probables de los alumnos. En Friburgo, un año más tarde, esta advertencia provocó una discusión amistosa entre Daniel Bain (1988 b), quien desarrolló su tesis, y Linda Allal (1988 b) quien, sin oponerse a cualquier entrada por la didáctica, afirmó, no obstante, el valor de un enfoque transdisciplinario de la evaluación formativa, a partir de teorías generales de los objetivos, el aprendizaje y las regulaciones cognitivas y metacognitivas.

De hecho, coexisten *dos* debates distintos. Uno toca a la especificidad relativa de cada tipo de conocimientos y aprendizajes: no se adquiere el dominio de un idioma extranjero como se construye un saber matemático. En el sentido más amplio, las regulaciones –especialmente las que derivan de la evaluación formativa en el sentido estricto que aquí definimos– no deberían concebirse como procesos generales sino en un primer momento, que es heurístico. En un segundo momento, especificar es importante. Acerca de este punto

me parece posible y necesario instalarse *pendularmente* entre teorías del aprendizaje relativamente independientes de los contenidos, que proponen *paradigmas generales*, y teorías del conocimiento, de la transposición didáctica y de la construcción de saberes en el interior de campos delimitados, correspondientes a las actuales divisiones del currículum escolar.

El segundo debate me parece más complejo. Se refiere a las *relaciones entre evaluación formativa y didáctica*. En la medida en que la evaluación formativa se define por su contribución *in fine* a la regulación de los aprendizajes, no se puede esquivar la cuestión: ¿qué es lo que distingue con claridad a la evaluación formativa de la pedagogía? La cuestión se plantea tanto más cuanto que se concibe la didáctica, en el sentido más amplio, como un *dispositivo de regulación de los aprendizajes en el sentido de los objetivos alcanzados*.

La didáctica como dispositivo de regulación

Concebir la didáctica como dispositivo de regulación es romper con una distinción clásica, aunque no siempre explícita, entre un momento de la enseñanza –en sentido amplio– y uno de la regulación. Ese esquema supone que, con todo derecho, se pueden separar dos momentos sucesivos en la acción pedagógica:

- en un *primer momento*, el docente pondría a trabajar a los alumnos sobre la base de una hipótesis didáctica optimista;
- en un *segundo momento*, el docente se aplicaría –en la medida de sus medios– a corregir y a diferenciar esa primera acción global, interviniendo al lado de ciertos alumnos o subgrupos en dificultades.

Indudablemente esta disociación conviene a algunas acciones técnicas basadas en una ciencia de referencia sólida y formalizada. Cuando se lanza un cohete, puede *calcularse* lo esencial de la trayectoria. Entonces, el cálculo funciona como una regulación anticipada. La regulación en tiempo real se vuelve una regulación *residual*, que permite hacer frente a las perturbaciones menores del ambiente. La pedagogía aspira a aproximarse a ese modelo. ¿Tiene los medios para ello? ¿Es razonable apostar todo a la construcción de un currículm, de un curso, de secuencias didácticas bien hechas, con la esperanza de que entonces el aprendizaje "marchará solo"? Cualquier autor de un manual o un método desearía creer que el proceso de enseñanza que propone está "tan bien pensado" que anticipa los cuestionamientos del alumno, sus perplejidades, sus dudas, sus descubrimientos, sus trayectorias, lo que debería permitir economizar cualquier regulación fuerte en el curso del aprendizaje. En las obras metodológicas, se encuentra gran cantidad de secuencias y situaciones didácticas *ejemplares*, que se cree producen efectos de aprendizaje muy importantes. La cuestión del fracaso o el cumplimiento parcial del proceso, al menos para ciertos alumnos, parece depender de otro registro, el de la vida cotidiana, con sus imperfecciones. El discurso didáctico aún se coloca muy a menudo en un mundo de *ficción* en el que los alumnos quieren aprender, dominan los prerrequisitos necesarios y no oponen resistencia al genio del método...

Puede que algún día se llegue a tal grado de dominio anticipado de los procesos sociales y mentales. En la actualidad, las didácticas mejor concebidas no aseguran de entrada más que los aprendizajes de una *fracción* de los alumnos, los mejores, de los que se dice que aprenden a pesar de la escuela y se acomodan a todo tipo de pedagogías. Entre los demás, se imponen los matices. Algunos aprenden lo suficiente como para cumplir honorablemente y pasar de grado. Otros no aprenden nada o casi nada y se encuentran con rapidez en un grave fracaso. Más allá de la diversidad de destinos escolares, estamos en presencia de un solo fenómeno: la impotencia de las pedagogías para engendrar aprendizajes en la mayoría de los alumnos, por lo menos en el momento en que se imparten, a la altura de las ambiciones declaradas de la escuela.

Esta impotencia puede analizarse de diversas maneras, insistir sobre el currículum, los medios de enseñanza, el método, los soportes audiovisuales, la relación pedagógica, etc. Sin descartar por completo esos factores, estimo que dejan a un lado lo esencial: *el éxito de los aprendizajes se juega en la regulación continua y la corrección de los errores, más que en el genio del método*. Se sabe muy bien qué sucede con la lectura: hay todo tipo de formas de enseñar y aprender a leer. Sin equipararlas en el juicio, sería mejor buscar aquello que los aprendizajes eficaces tienen en común. Se encontrará, sin duda, un

denominador constante: *regulaciones fuertes e individualizadas*, a lo largo de todo el proceso.

De ahí la concepción de la didáctica que aquí se defiende: *un dispositivo que favorece una regulación continua de los aprendizajes*. En el juego de ajedrez, si bien las primeras movidas son importantes, raramente son suficientes, por sí solas, para determinar el resultado de la partida. Un jugador experimentado se preocupa por elegir una buena estrategia de apertura, pero más aún por ajustarla permanentemente al comportamiento del adversario, llegando incluso, si es preciso, a modificarla por completo. Una entrevista de investigación minuciosa no se juega sobre todo en las tres primeras preguntas. Lo esencial es la capacidad de entrevistar, de hacer frente a lo imprevisto, de improvisar, de decidir en situación. Asimismo, un terapeuta sabe que deberá reorganizar su acción continuamente para tener en cuenta la evolución de la situación y de la relación. La didáctica, tal como aquí se la concibe, debería depender del mismo registro: anticipar, prever todo lo que se pueda, pero saber que el error y la aproximación son la regla, que continuamente se deberá rectificar el tiro. En ese espíritu, *la regulación no es un momento específico de la acción pedagógica, sino un componente permanente*.

En esta perspectiva, ¿en qué se transforma la evaluación formativa? En una forma de regulación *entre otras*. Antes de recurrir a ella, si se privilegia la regulación *en el curso del aprendizaje*, se deben fundar más estrategias educativas sobre el propio dispositivo didáctico y, en especial, sobre otros dos mecanismos, los que no exigen la constante intervención del docente: la regulación por la acción y la interacción y la autorregulación de orden metacognitivo.

La regulación por la acción y la interacción

Weiss (1989, 1993) ha propuesto hablar de *interacción formativa*, pensando no solo en las interacciones didácticas clásicas, sino en todas las situaciones de comunicación en las cuales el estímulo o la resistencia de la realidad no se encarnan únicamente en el docente, sino también en otros protagonistas. No todo aprendizaje exige una retroacción *ad hoc*. Por un lado, se nutre de regulaciones inscritas en la propia situación, que obliga al estudiante, de acuerdo con las interacciones, a ajustar su acción o sus representaciones, a identificar sus errores y dudas, a tener en cuenta el punto de vista de sus compañeros; es decir, a aprender por ensayo y error, por conflictos cognitivos, cooperación intelectual o cualquier otro mecanismo.

No es nueva la idea de que el aprendizaje y el desarrollo pasan por una interacción con lo real. Toda la psicología genética piagetiana es, inseparablemente, *constructivista e interaccionista* (Perret-Clermont, 1979; Mugny, 1985). Por su lado, todas las pedagogías nuevas, modernas, activas, insisten en la importancia de la acción del sujeto que quiere alcanzar un objetivo y se choca con la realidad. Se pueden recordar también los trabajos acerca de los conflictos sociocognitivos y las interacciones didácticas (Perret-Clermont y Mugny, 1985; Perret-Clermont y Nicolet, 1988; Schubauer-Leoni, 1986; Schubauer-Leoni y Perret-Clermont, 1985). O aun afirmar que *¡no se aprende en soledad!* (CRESAS, 1987, 1991).

Algunos insisten más sobre las dimensiones *sociales* de la interacción, sea ella conflictiva o cooperativa. Otros dan a la noción de interacción un sentido más general de *confrontación con lo real*, presente tanto en el trabajo solitario como en el intercambio con otro. La informática y otros aparatos audiovisuales favorecen una interacción intermediaria, pues confrontan al que aprende con mecanismos programados por el hombre para servirle de socio. Papert (1981) habla de la computadora como de una "máquina para pensar con". La acción es factor de regulación del desarrollo y los aprendizajes, sencillamente porque *obliga* al individuo a acomodar, diferenciar, reorganizar o enriquecer sus esquemas de representación, percepción y acción. La interacción social lo conduce a decidir, actuar, tomar posición, participar de un movimiento que lo excede, anticipar, conducir estrategias, preservar sus intereses.

La lección tradicional "modernizada" es una forma de interacción social. Puede dudarse de su eficacia, especialmente en cuanto a la participación de los alumnos más débiles. Las pedagogías activas buscan, por consiguiente, estructuras de interacción menos dependientes del docente como personaje central (trabajos en equipo), menos encerradas en la escuela (encuestas, espectáculos), y que se adecuan a proyectos, reglas de juego o problemas que, para los alumnos, tienen mayor sentido y atractivo que los ejercicios escolares convencionales. Mi propósito no es debatir aquí en detalle las pedagogías activas e

interactivas, sino señalar que es una de las problemáticas a las que conduce la perspectiva pragmática, desde que se preocupa más por las regulaciones que por la evaluación.

La autorregulación de orden metacognitivo

La otra vía prometedora se refiere a lo que Bonniol y Nunziati han llamado *evaluación formadora*. Ya no se trata de multiplicar las retroacciones externas, sino de *formar al alumno en la regulación de sus propios procesos de pensamiento y aprendizaje*, partiendo del principio de que el ser humano, desde su primera infancia, es capaz de *representarse*, al menos en parte, sus propios mecanismos mentales. Aquí se reúnen –lo que no excluye las diferencias ni el debate– diversas corrientes de investigación parcialmente independientes:

- los trabajos del equipo de Aix-en-Provence, acerca de la evaluación formadora (Bonniol y Genthon, 1989; Nunziati, 1988, 1990);
- los trabajos acerca de la autoevaluación, entendida como representación de las propias competencias y manera de aprender, más que como participación forzada o espontánea en la evaluación hecha por el docente (Allal, 1984, 1988 c, 1993 a; Allal y Michel, 1993; Paquay, Allal y Laveault, 1990; Salamin, 1986);
- los trabajos de los equipos de didáctica del texto en el INRP (García-Debanc, 1989; Mas, 1989; Turco, 1989) o de la comisión ginebrina de pedagogía del texto (Commision Pédagogie du texte, 1985, 1988; Bain y Schneuwly, 1993);
- la aplicación de los trabajos sobre la metacognición (Allal y Saada Robert, 1992; Allal, 1993 a y b; Grangeat, 1997).

Aun aquí, el enfoque no excluye de ningún modo la evaluación explícita hecha por el docente, en especial como encarnación de un modelo de objetivación de los procesos y las adquisiciones, de explicitación de los objetivos y las expectativas. No obstante, se está lejos de los tests criteriales seguidos de tareas de remediación. Finalmente, la evaluación formadora no tiene más que un parentesco limitado con la evaluación formativa. La primera privilegia la autorregulación y la adquisición de las competencias correspondientes.

Una regulación por defecto: la evaluación formativa

Los dos enfoques que han sido esquemáticamente descritos son prometedores. Retoman lo que el Grupo Francés de Nueva Educación llama "auto-socio-construcción de saberes", insistiendo a la vez sobre la autoorganización del sujeto y sobre la interacción social como principales recursos en la construcción de los conocimientos. En general, la inspiración es la misma: combatir el fracaso escolar mediante una pedagogía más eficaz, basada en retroacciones frecuentes y pertinentes, así como en una autorregulación (Groupe français d'Éducation nouvelle, 1996).

¿Quién se lamentaría de que los que sostienen la evaluación formativa sean partidarios tan activos de una evolución de la escuela hacia pedagogías, por un lado, más activas e interactivas y, por el otro, más reflexivas? Tanto mejor si la idea de evaluación formativa contribuye a renovar el debate pedagógico. Eso no justifica que se amplíe indefinidamente el campo cubierto por la evaluación formativa. Como ya lo he indicado, me parece más claro y fecundo conservar de ella un significado preciso, remitiendo a una acción del docente. Esto no conduce a aislarla, salvo si se tiene que definir un campo de investigación mediante una única palabra clave.

Tres campos de investigación

Pueden esbozarse tres subconjuntos:

1. En el campo más vasto, se trata de desarrollar por ella misma –así fuese a partir de preguntas sugeridas por la evaluación– una teoría general de las regulaciones metacognitivas e interactivas de los aprendizajes y del desarrollo, en general y en situación escolar, sin que se quiera, desde ese ángulo, distinguir absolutamente, en el conjunto de retroacciones que participan de la regulación de los aprendizajes, lo que resulta de una evaluación formativa y lo que participa de otras lógicas de acción.
2. En el campo intermedio, la apuesta es construir una teoría de la *enseñanza* como construcción de un dispositivo didáctico que permita la creación y la gestión de *situaciones didácticas* consideradas, a la vez, estimulantes y reguladoras de determinados aprendizajes.

3. En el campo más restringido, habrá que esforzarse por poner en evidencia, en el interior del sistema de intervención del docente, ciertas conductas consideradas de evaluación formativa, caracterizadas por modos *específicos* de toma de información y acción. Sin que se las disocie por completo de la acción pedagógica, pueden ser objeto de una reflexión, una formación, una instrumentación particular.

Los tres campos pueden esquematizarse como sigue (fig. 1):

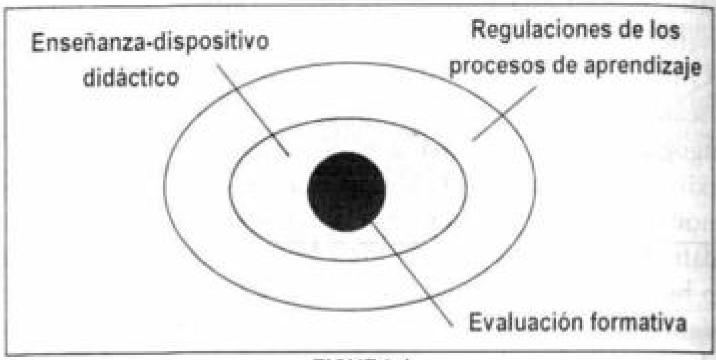

FIGURA 1

Reconocer que la evaluación formativa no es más que una *regulación por defecto* no es desvalorizarla, sino afirmar:

- que en la teoría, participa de un campo más vasto y se articula con otros modos de regulación;
- que en la práctica, no debería pensarse en ella más que *como último recurso*, después de haber desarrollado tan vigorosamente como sea posible las otras regulaciones disponibles (dispositivo didáctico, autorregulación, interacciones).

¿Harakiri?

¿Es esta una forma de harakiri para los "especialistas" en evaluación? Nada de eso. Hace ya más de diez años que ellos intentan encontrar la unidad de los procesos, tanto del lado del estudiante como del propio del docente y el sistema didáctico. ¿Por qué no extraer de ello las conclusiones epistemológicas que se imponen?

En ciencias humanas, sea bajo el modo descriptivo o el prescriptivo, nos tenemos que ocupar de totalidades complejas, que solo son inteligibles a costa de un trabajo permanente de análisis y construcción conceptual. La emergencia de la noción de evaluación formativa ha representado una etapa importante y ha permitido aproximar evaluación y didáctica. Tal vez hoy sea necesario marchar hacia una redefinición *explícita* de las distinciones y, por consiguiente, de nuestro vocabulario. Si la evaluación formativa se concibe en adelante como una modalidad *entre otras* de regulación de los aprendizajes, más vale redefinir y renombrar explícitamente ese campo más vasto que dejar que perdure la parte como representativa del todo. Entonces, ¿se debería confiar la *investigación* acerca de los procesos de regulación solo a los especialistas en didáctica o los teóricos del aprendizaje? En el estado actual de la división del trabajo y los territorios, eso no sería muy prudente, al menos por cuatro razones:

1. Subsisten *mecanismos comunes* y *paradigmas generales* de regulación cognitiva y metacognitiva; sería absurdo reinventar la rueda en cada dominio.
2. Especialmente en la enseñanza elemental y primaria, es preciso tener en cuenta los *objetivos interdisciplinarios o transdisciplinarios* y los objetivos de desarrollo, que exigen una regulación, sin inscribirse en el marco de las disciplinas.
3. Una parte de las situaciones y condiciones de aprendizaje se desenvuelve a nivel de la *gestión del aula*, incluso del establecimiento, en términos de disposición de los espacios y del tiempo, de contrato didáctico, de reglas disciplinarias, de concepción del trabajo escolar y de los saberes.
4. Finalmente, una parte de los especialistas en didáctica han manifestado hasta aquí una profunda indiferencia por la evaluación, tanto certificatoria como formativa, incluso en los procesos de regulación interactiva. Prefieren no tenerla en cuenta, para no complicar su reflexión. Tanto en la formación de los docentes como en la concepción de las metodologías y los medios de enseñanza, la evaluación y la regulación de los procesos de aprendizaje a menudo siguen siendo los parientes pobres.

¿Regulación del aprendizaje o de la actividad?

Ser pragmático no es darle la espalda a la teoría o, como algunos docentes sienten la tentación de hacer, desembarazarse de conceptos complicados e hipótesis inciertas sobre los mecanismos de aprendizaje. Lo que más amenaza la idea de regulación de los aprendizajes es la *confusión* entre aprendizaje y actividad. Intelectualmente, cada uno puede percibir la diferencia entre la actividad más o menos visible en la que se compromete el alumno en un momento preciso y los conceptos, esquemas, habilidades que, en el mejor de los casos, esta actividad contribuye a desarrollar o consolidar. Pero en lo más vivo de la acción, la distinción se pulveriza.

De ello se sigue que muchas intervenciones del docente no regulan más que la actividad en curso y el funcionamiento de la clase. ¿Ese es un problema? Sin duda no se puede aprender sin estar activo. Sin embargo, *no toda actividad engendra automáticamente aprendizajes.* La confusión entre regulación de los aprendizajes y regulación de las actividades es tanto más fuerte cuanto que la regulación es interactiva. Pues ella interviene en el curso de la actividad y el docente debe conciliar, con urgencia, al menos dos lógicas:

- la *primera* apunta a conducir la actividad a buen puerto, a mantener el ritmo, el clima, la coherencia del grupo, la continuidad de la acción, el sentido de la actividad;
- la *segunda* intenta contribuir a los aprendizajes previstos y, por lo tanto, maximizar el conflicto cognitivo y todos los procesos susceptibles de desarrollar o afirmar los esquemas o los saberes, en un dominio delimitado de antemano.

Ambas lógicas no se conjugan con facilidad. No toda decisión favorable a la gestión de la actividad en curso contribuye necesariamente a la regulación de los aprendizajes. A la inversa, algunas regulaciones de los aprendizajes pueden ser destructivas o perturbadoras de dicha actividad. El problema seguiría siendo complicado, aun si la disociación fuera evidente y explícita. En realidad, *el aprendizaje, mientras se está efectuando, no es observable.* Por consiguiente, quedamos limitados a indicios visibles, entre los cuales se encuentran el compromiso efectivo con la tarea, la participación en las actividades colectivas. Por lo tanto, el docente, en el flujo de los acontecimientos, debe conducir

una interpretación doble: por un lado, retener y comprender lo que lo ayudará a animar la actividad y, por el otro, retener y comprender lo que lo ayudará a favorecer los aprendizajes.

Cierto número de propuestas de las nuevas pedagogías pueden acrecentar la confusión. Ellas insisten, con justo título, en la importancia de la comunicación, los proyectos, las actividades-marco, las investigaciones, los momentos de creación, etc. Esas actividades complejas presentan una doble ventaja: por un lado, tienen un sentido inmediato para buena parte de los alumnos y los movilizan fuertemente, con la condición de estar bien animadas. Por el otro, apelan a las competencias de alto nivel taxonómico y, en principio, favorecen los aprendizajes transferibles: saber anticipar, comparar, decidir, razonar, comunicar, negociar.

Para cumplir sus promesas, esas actividades exigen al docente que invierta mucho tiempo y energía en la preparación, la animación del grupo, la orquestación de las actividades de unos y otros. Preparar un espectáculo, montar una exposición o conducir una encuesta son empresas ambiciosas, que hacen correr riesgos sociales, psicológicos, pedagógicos, a veces físicos; por ejemplo, cuando se sale de la escuela o se trabaja con algunos materiales o ciertas herramientas. A menudo sucede, por lo tanto, que la vigilancia del docente es absorbida por completo por la preocupación de hacer funcionar el grupo y contribuir al avance en la tarea.

Las *regulaciones*, entonces, se refieren a la acción más que a la adquisición de competencias. Aquí, por consiguiente, no se puede hablar de evaluación formativa, aun implícita o informal. El docente funciona *como los alumnos*, está centrado también el éxito de la tarea más que en el aprendizaje que se ha de construir. Además, a menudo es consciente de conducir la empresa y se percibe entonces más implicado y responsable que sus alumnos... Seguramente, al participar activamente en la puesta en escena de una pieza teatral, la elaboración de un diario o la preparación de una encuesta, un docente experimentado puede observar en sus alumnos toda especie de funcionamientos y competencias, que más tarde motivarán una forma u otra de intervención didáctica. *Potencialmente*, las situaciones de interacción son las que permiten observaciones privilegiadas. En la práctica, la acción del docente consiste en encarnar u organizar la resistencia de lo real a la acción, o en comprometerse para superarla

al lado del alumno. Entonces, en cuanto a disponibilidades y fuerzas, ¿qué le falta para producir una representación de las adquisiciones y los procesos de aprendizaje en juego? Con frecuencia no gran cosa. Su acción es formadora, pero por lo demás no hay allí "evaluación formativa".

Es difícil elegir entre el sostenimiento de actividades prometedoras y una observación más fina de lo que se juega en la cabeza de los alumnos. Por eso aquí nos encontramos en un verdadero dilema: para sostener las interacciones, una pedagogía activa exige elecciones y una mirada poco compatibles con la postura del observador atento. Ahora bien, en el aula es preciso elegir. Por deseo de realismo, Cardinet (1983 b, 1986 b) propone –sobre todo en situaciones de regulación interactiva– centrar la observación sobre las *condiciones de aprendizaje* más que sobre sus resultados, que solo más tarde aparecerán claramente. Sin embargo, en la práctica no es sencillo disociar las condiciones de aprendizaje del buen funcionamiento global del grupo o incluso de la situación didáctica.

Evidentemente, la regulación de las conductas, en el mejor de los casos, puede entrañar una regulación de los aprendizajes. Al administrar el grupo y sus tareas, el docente se compromete en interacciones con los alumnos y, sobre todo, los alienta a interactuar entre ellos. Entre esas interacciones, falta saber cuáles engendran aprendizajes –por modificación, diferenciación, coordinación de los conocimientos y esquemas adquiridos– y cuáles contribuyen simplemente al buen funcionamiento de la empresa. Es toda la cuestión de las pedagogías activas, de los trabajos en grupos, de las tareas cooperativas, del conflicto cognitivo. ¿Cómo distinguir las interacciones *fecundas* desde la perspectiva de los aprendizajes, de las interacciones *útiles* desde el punto de vista del éxito de la actividad en curso? ¿Cómo favorecer a las primeras, conteniendo a las segundas dentro de los límites de lo necesario? A tales preguntas podría responder una *metodología de la regulación* más que de la evaluación formativa *stricto sensu*. En parte, los procesos en juego son del mismo tipo: en el flujo y la complejidad de lo real, identificar las variables simultáneamente pertinentes y cambiables...

En ciertas condiciones, las pedagogías activas también pueden estimular los mecanismos de autorregulación, a la vez:

- porque hacen pesar, sobre cada uno, las expectativas sociales más que escolares, que invitan a los alumnos a hacerse cargo de sus responsabilidades y adoptar sus compromisos;
- porque la planificación colectiva de una encuesta, una narración o un espectáculo obliga a explicitar los modelos de gestión de tareas intelectuales, para dividir y organizar el trabajo, negociar y mantener un plan, evaluar el progreso.

Paradójicamente, la ampliación de la perspectiva formativa a distintos modos de regulación tiende a hacer más eficaz la acción pedagógica y, simultáneamente, más dispersa, puesto que acrecienta de un solo golpe el número de elementos a coordinar en clase. La regulación llega a ser, más claramente aún, inseparable de la gestión del aula.

Estrategias de los actores y contrato didáctico

Uno de los defectos de la pedagogía diferenciada y la evaluación formativa es la *ingenuidad*. Aun en la universidad, no puede hacerse como si todos los estudiantes tuvieran un constante deseo de aprender, supiesen por qué vienen a los cursos y quisiesen cooperar en su propia formación.

La evaluación formativa debe efectuar convenios con otras *racionalidades*. Las racionalidades desigualitarias de los sistemas escolares y los establecimientos (Grisay, 1988), así como las racionalidades de los consumidores de la escuela (Ballion, 1982) y las de todos aquellos cuya preocupación es desembarazarse de la trampa escolar (Berthelot, 1983) y triunfar en la competencia por los títulos y los puestos.

Integrar la evaluación formativa al contrato didáctico

El *contrato didáctico* (Brousseau, 1980, 1994, 1996; Jonnaert, 1996; Joshua, 1996 b; Schubauer-Leoni, 1986, 1988) es el acuerdo implícito o explícito que se establece entre el docente y sus alumnos a propósito del saber, de su apropiación y su evaluación. Ese contrato, tal como funciona en muchas aulas, casi no deja lugar a una evaluación formativa. Ahora bien, el docente no es libre para redefinir a su manera ese contrato. Las expectativas de los alumnos se han forjado conforme a sus anteriores experiencias escolares. Han aprendido

que el oficio de alumno (Perrenoud, 1996 a) consiste, en general, en saber y mostrar de él, en el momento adecuado, *justo lo bastante* para tener tranquilidad; que el arte consiste en trabajar de manera suficientemente aplicada e intensiva como para que pase el tiempo y se llegue al final de un periodo sin atraerse un reproche, un trabajo suplementario o una derivación *ad hoc*, que los obligaría a quedarse sin recreo o a ir a un curso de apoyo.

Por supuesto, en un aula siempre hay algunos alumnos dispuestos a trabajar más que el promedio, para aprender más, para agradar a los adultos o por otras razones. Son los que se prestarán de buen grado al juego de la evaluación formativa, que exige su plena cooperación, tanto en el estadio de la adquisición de información como en el de la regulación. Esto no se da espontáneamente en todos los alumnos. Algunos se resisten a la idea de dar a conocer su manera de organizarse, de pensar, de construir un texto o un razonamiento, de hacer hipótesis. A la curiosidad del docente acerca de sus procesos cognitivos, oponen una *resistencia*, activa o pasiva. Ahora bien, la intervención que podría ayudarlos a progresar supone buena voluntad, tiempo, un trabajo suplementario y un encuentro cara a cara con el docente. Cierto número de alumnos no aspiran a aprender lo más posible, sino que se contentan con "salir del paso", con llegar al final de la hora, de la jornada o del año sin catástrofes, guardando las fuerzas para otras actividades distintas del trabajo escolar. Todo contrato didáctico es un *compromiso frágil*: el docente debe llevar a sus alumnos lo bastante lejos como para que dominen una parte del programa y hagan buena imagen en el grado siguiente, pero cuidándose de romper esa dinámica con exigencias excesivas, que provocarían una revuelta abierta o estrategias de defensa menos controlables, ausentismo, trampas, actitudes burocráticas, falta de iniciativa (Chevallard, 1986 a; Merle, 1996; Perrenoud, 1996 a).

La evaluación formativa supone siempre un desplazamiento de ese punto de equilibrio hacia un mayor trabajo escolar, mayor seriedad en el aprendizaje, menos defensas contra la institución escolar. Para el alumno, las ventajas de una inversión más importante no son siempre fáciles de anticipar. La escuela, al abusar del ritual *"¡puede hacerlo mejor!"*, poco a poco ha privado de credibilidad a su discurso incitativo. Los alumnos pueden sentirse atrapados en el juego de la evaluación formativa y de la búsqueda continua de un mayor dominio de los saberes y habilidades, embarcados en el "siempre más". Hay otro aspecto: la evaluación formativa supone una visibilidad, una transparencia que se opone a las estrategias de disimulación de los niños y adolescentes duchos en los secretos del oficio de alumno. Los trabajos sobre la evaluación formativa prestan una atención creciente a los fenómenos de comunicación (Weiss, 1991), pero aun así, como lo veremos en el capítulo siguiente, los amenaza la ingenuidad.

El peso del contrato didáctico es tanto más fuerte cuanto que la evaluación formativa y la diferenciación de la enseñanza se practican en forma muy desigual de un maestro a otro, de un grado a otro. Cada maestro que desea practicar una evaluación formativa debe *reconstruir el contrato didáctico, contra los hábitos adquiridos por sus alumnos*. Además, tiene que ocuparse de los niños o adolescentes encerrados, para algunos, en una identidad de malos alumnos y opositores. Incluso si la evaluación formativa va al encuentro de los bien comprendidos intereses del alumno –los comprenda él o no–, eso no es suficiente como para asegurar su cooperación...

Evaluación formativa y carrera por los diplomas

La evaluación formativa y, de modo más general, la pedagogía del dominio, parten del principio idealista y muy optimista según el cual es la competencia lo que cuenta y, por consiguiente, hace falta optimizar los procesos de aprendizaje para ampliar los saberes y habilidades de la mayoría. En realidad, lo que interesa a una parte de los alumnos y de sus familias es alcanzar, en la jerarquía de la excelencia, una posición suficiente para pasar al grado siguiente, ingresar al mejor ciclo de estudios, obtener su bachillerato o cualquier otro diploma envidiable. Para ello, en la lógica actual del sistema escolar no es necesario dominar lo esencial de los conocimientos y habilidades inscritos en el programa. Es suficiente ser mejor o menos malo que los demás. La escuela sigue siendo un campo de batalla donde *la apuesta es la clasificación, más que el saber* (Perrenoud, 1995 a, 1996 a).

En una perspectiva *estratégica*, no es de ningún modo indispensable que un alumno tome en serio todos los objetivos escolares. Al contrario, para tener éxito en la totalidad de la carrera escolar, debe saber "tomar y dejar", invertir en las ramas selectivas en el momento

decisivo, y dejarse llevar luego, para retomar fuerzas, en las disciplinas secundarias o los tiempos débiles del año escolar. En la competencia escolar, responder continuamente a la norma más exigente no es el mejor modo de sobrevivir; más vale saber dosificar el esfuerzo, tomar distancia. La evaluación formativa y las pedagogías del dominio vuelven la espalda a esas *estrategias utilitaristas*, incluso cínicas. Postulan que el estudiante no debería cesar de trabajar antes de dominar sólida y perdurablemente lo esencial de los saberes y habilidades enseñados, el famoso 80% de Bloom (1972, 1979, 1988). Los que por experiencia conocen el buen uso de la institución escolar, han comprendido que en ese juego a veces se pierde más de lo que se gana.

Esto no quiere decir que la evaluación formativa será constantemente combatida. Por el contrario, será *utilizada* cuando sirva a los intereses de las familias y de los alumnos mejor ubicados; es decir, cuando la inversión en el saber parezca una buena colocación. En todos los dominios en que es suficiente demostrar que se es digno de pasar al grado siguiente o al ciclo superior de estudios, en los que es preciso contemplar estrategias mucho más económicas, las familias alentarán a sus hijos a hacer *"justo lo necesario"*.

Espacios de juego y calificación de los docentes

En general, la reflexión acerca de la evaluación formativa insiste sobre la construcción de una representación de los conocimientos adquiridos y de los procesos; sobre la parte de la interpretación de los resultados observables (Cardinet, 1986 a y b). Evidentemente, es un aspecto decisivo. Si el docente no se construye una imagen adecuada de lo que pasa "en la cabeza de sus alumnos", tiene una escasa probabilidad de que su intervención sea decisiva en la regulación del aprendizaje. Sin embargo, sería enojoso olvidar que la evaluación formativa no tiene efectos si no es practicada *en situación*, por un actor para quien rara vez es la única preocupación y cuyas estrategias de enseñanza son limitadas, tanto por las restricciones del ambiente como por sus propias competencias.

No hay evaluación formativa sin diferenciación

Aun en el marco de una enseñanza frontal totalmente indiferenciada, la idea de evaluación formativa conserva algún sentido. Un profesor universitario que se dirige a varios centenares de estudiantes –caras anónimas en un inmenso anfiteatro– puede practicar en parte la evaluación formativa, si se preocupa por ajustar el contenido y el ritmo de su enseñanza a las reacciones o a las adquisiciones parciales de su público. La evaluación formativa no es entonces más que una expresión erudita para caracterizar el hecho de que ninguna pedagogía, por colectiva que sea, es por completo insensible a las reacciones de los destinatarios. Siempre hay alguna forma de retroacción, constituida al menos por los signos de atención e interés que capta el conferenciante. Como es evidente, no carece de importancia organizar la toma de información haciendo un sondeo de cuando en cuando, dejando un tiempo para las preguntas, administrando algunas pruebas antes de un examen final. Incluso, más seriamente, se pueden construir tests criteriales para evaluar en forma periódica el nivel de dominio de los estudiantes.

Entonces se manifestará la paradoja que me interesa aquí: *cuanto más precisa es la información, más se individualiza*. Para adaptar la enseñanza ya no basta, entonces, con reexplicar, con moderar el ritmo, volver atrás o adoptar un modo de exposición más concreto, por ejemplo. Todo público escolar, por selecto que sea, es *heterogéneo*. Frente a la misma enseñanza, los alumnos o estudiantes no progresan al mismo ritmo ni de la misma manera. Si nos dedicamos a una evaluación formativa, tarde o temprano sobreviene un momento en el que hay que rendirse a la evidencia: *ningún ajuste global está a la medida de la diversidad de las necesidades*. La única respuesta adecuada es *diferenciar la enseñanza*.

Que la evaluación formativa esté ligada a la diferenciación de la enseñanza no es un descubrimiento, cuando se la sitúa en el marco de las pedagogías del dominio (Huberman, 1988). La evaluación formativa parecería, entonces, un componente obligado de un dispositivo de individualización de los aprendizajes y de diferenciación de las intervenciones y encuadres pedagógicos, incluso de los procesos de aprendizaje o los ritmos de progreso, o aun de los mismos objetivos.

En el capítulo 5 he defendido la idea de que habría una parte de evaluación formativa, al menos potencial, en toda evaluación continua

y que, en consecuencia, no haría falta reservar la evaluación formativa a las aulas y escuelas abiertamente comprometidas en una experiencia pedagógica diferenciada. A la inversa, es inútil insistir sobre la evaluación formativa allí donde los docentes no tienen ningún *espacio de juego*, donde la diferenciación no es más que un sueño jamás realizado, porque las condiciones de trabajo, la cantidad de alumnos, la sobrecarga de los programas, la rigidez del horario u otras restricciones conducen fatalmente, o casi, a la enseñanza frontal.

Practicada con cierta constancia, la evaluación formativa *incita a la diferenciación*. Si esta última choca con una resistencia insuperable, se seguirán conflictos y frustraciones y, por lo tanto, una regresión a métodos de enseñanza y evaluación más conformes con las constricciones que experimentan los docentes. En cualquier actor social hay una voluntad de *no saber nada acerca de aquello con lo que nada puede hacer*. Es una de las formas de prevención de la disonancia cognitiva, que cada uno practica continuamente. ¿Para qué sirve chocar todos los días con los mismos obstáculos? He subrayado la importancia del sueño en la dinámica de cambio de las prácticas hacia una mayor diferenciación (Perrenoud, 1996 b). El sueño se transforma en pesadilla si, *todas las veces*, desemboca en una constatación de fracaso: "No se puede hacer nada", "eso no camina", "eso no es suficiente", "no vale la pena".

Por consiguiente, es poco razonable, tanto en la teoría como en la práctica, abogar por una evaluación formativa sin preocuparse inmediatamente por el espacio de juego de que disponen los docentes, de hecho o de derecho, en una organización escolar particular. Si ellos no tienen o piensan que no tienen posibilidades de diferenciación, no hay ninguna razón para que se comprometan en una evaluación formativa, que no les dejará más que angustias y frustraciones. Saber más acerca de sus alumnos, lo que dominan, la manera en que aprenden, no constituye motivación alguna si no se puede reinyectar inmediatamente una parte de esas informaciones en la acción pedagógica.

Reinventar la evaluación formativa

Es natural que los especialistas en didáctica o en evaluación vayan lo más lejos posible en la construcción conceptual y el desarrollo de modelos de evaluación formativa y de regulación. Sin embargo, recordemos que quienes actúan en las aulas cotidianamente no son esos especialistas. Por cierto, se puede "hacer como si" conceptos claros, modelos prescriptivos realistas y una formación adecuada permitieran a los docentes apropiarse de la evaluación formativa y ponerla en práctica. El fracaso de buena cantidad de reformas, ¿autoriza ese optimismo?

Me parece más razonable admitir que cualquier práctica de evaluación formativa en el aula pasa por una *apropiación* y una *reconstrucción* de las intenciones y los procedimientos, que ningún reformador, ningún formador puede "programar" por completo desde el exterior. Me parece que la apuesta esencial es la *identidad* y la *calificación* de los docentes. De la identidad dependen las inversiones profesionales: mientras un docente no se conciba como alguien *capaz de hacer aprender a todo el mundo* –con la condición de que lo tome de manera adecuada– no hay ninguna razón para que se interese por la evaluación formativa. Mientras un profesor estime que el fracaso está "en el orden de las cosas", que hay alumnos buenos y malos, que su trabajo es dar un curso y no asegurar una regulación individualizada de los procesos de aprendizaje, los modelos más sofisticados de evaluación formativa le seguirán siendo indiferentes.

No es suficiente adherir a la idea de una evaluación formativa. Un docente también debe tener también los medios para *construir su propio sistema de observación, de interpretación y de intervención*, en función de su concepción personal de la enseñanza, de los objetivos, del contrato didáctico, del trabajo escolar. Proponer modelos de acción que exigirían del actor un renunciamiento a lo que es, a lo que hace de buen grado, a lo que cree equitativo o eficaz, no puede conducir a un cambio duradero de las prácticas. De ahí la importancia, en esta problemática como en tantas otras, de invertir en la calificación *pedagógica* de los docentes: *"Más vale aprender a pescar que recibir un pescado"*. Una práctica de evaluación formativa supone un dominio del currículum y de los procesos de enseñanza y aprendizaje en general. No sirve para nada el querer implantar un dispositivo sofisticado en una pedagogía rudimentaria. Por consiguiente, la evaluación formativa, como la diferenciación de la enseñanza, evolucionará con el nivel medio de calificación pedagógica y profesionalización de los docentes (Gather Thurler y Perrenoud, 1988; Perrenoud, 1994 a, 1996 c, 1997 e).

Una evaluación económica y practicable

Históricamente, la evaluación formativa ha estado ligada con la investigación y las ciencias de la educación. Es decir que, con frecuencia, ha estado simultáneamente del lado de la racionalidad y de la utopía. La misma noción de regulación funciona tanto mejor cuando se la utiliza a un nivel elevado de abstracción. En lo aproximativo de la acción cotidiana, se vuelve difícil identificar la parte de la regulación en el flujo de los acontecimientos. La evaluación formativa tiene también una filiación con la docimología y las metodologías de la medida, de las que hereda normas de equidad y transparencia y una preocupación por la precisión y la validez. En esos dos dominios, más valdría deshacerse de un exceso de perfeccionismo e igualitarismo, para ir hacia una evaluación más económica y realmente practicable.

Evaluar en función de las necesidades

Cuando la evaluación tiene funciones de pronóstico, es normal que toque a todos los que encaran una formación exigente. Cuando es certificativa, al final de un año escolar o un ciclo de estudios, la evaluación debe dirigirse a todos los que pretenden obtener un certificado. Cuando es normativa y procura construir una clasificación, jerarquías de excelencia, es preciso que cada uno se someta a las mismas pruebas, en condiciones idénticas. Es la moral del examen *equitativo*.

Cuando se piensa en evaluación formativa, se debe *romper con ese esquema igualitarista*. No hay ninguna razón para dar a todos los alumnos la misma "dosis" de evaluación formativa. La diferenciación comienza con una inversión en la observación y la interpretación de los procesos y adquisiciones, proporcionada a las necesidades de cada alumno. Se impone una comparación con el diagnóstico médico: lo importante no es administrar a todos los pacientes los mismos tests, análisis idénticos, los mismos exámenes. Es llegar a plantear, para cada uno, un diagnóstico correcto, identificar una patología y, si es posible, sus causas. En algunos casos, el diagnóstico salta a los ojos y no se requiere ningún análisis particular. En otros, pasa por una sucesión de hipótesis y verificaciones que movilizan equipamientos, especialistas, mucho tiempo y energía. Como el diagnóstico médico, la evaluación formativa exige *inversiones diferenciadas*.

Esta diferenciación se operará según varios ejes:

- en primer lugar, según la supuesta *gravedad* de la situación: algunos alumnos aprenden con facilidad, en cualesquiera condiciones; aun si manifiestan algunas lagunas y a veces cometen errores, para ellos la evaluación formativa, en cierto modo, es un *lujo*, porque no hace más que confirmar lo que es obvio, lo que cada uno puede constatar "a ojos vistas";
- enseguida, las investigaciones deben ser proporcionadas a la *complejidad* del fenómeno; en teoría, todo alumno es una *caja negra* y el docente está condenado a las inferencias; pero a veces, los indicios disponibles y los modelos de interpretación permiten inferencias rápidas, porque el cuadro "clínico" es coherente, evoca configuraciones de indicios ya observados y se inscribe en esquemas explicativos o predictivos que han tenido sus pruebas; en otros casos, al contrario, es la completa incertidumbre, el observador nada comprende de los mecanismos en ejecución, carece de hipótesis serias acerca de lo que bloquea el aprendizaje.

Una evaluación formativa digna de ese nombre no produce informaciones y verificaciones por simple espíritu de sistema o de equidad, por hacer funcionar una máquina evaluadora o para tranquilizar a cualquiera. Pretende dar al docente informaciones de las que tiene necesidad para intervenir con eficacia en la regulación de los aprendizajes de sus alumnos; *ni más ni menos*. Hace falta también tener en cuenta la rutina, el error de apreciación o lo aproximativo. A veces un docente encuentra más sencillo administrar un test a toda la clase, antes que preguntarse largamente para cuáles alumnos es útil y cómo justificar una diferencia de tratamiento. En una perspectiva pragmática, se puede aceptar que se evalúe *un poco más* que lo necesario. También los médicos practican algunos exámenes de rutina, "para cumplir con su conciencia" y, a la vez, ganar tiempo. Es necesario prevenir los abusos y, sobre todo, expulsar cualquier ánimo igualitarista. A fin de cuentas, ¡la única igualdad que interesa es la de las competencias adquiridas!

¿Es necesario precaverse de evaluar excesivamente? Dicho de otro modo, la evaluación formativa, aun la inútil, ¿puede hacer mal? Consideremos por lo menos tres aspectos:

- La evaluación, sea formativa o no, sustrae tiempo y energía a los aprendizajes. Ciertamente, un test criterial o una prueba escolar son ocasiones para ejercitarse, revisar, consolidar. Por consiguiente, ninguna evaluación implica tiempo enteramente perdido; pero nada garantiza que siempre "se maten dos pájaros de un tiro".
- La evaluación también absorbe tiempo y energía al docente. Al hacerla en exceso, en ciertos momentos, en ciertos dominios o para ciertos alumnos, derrocha fuerzas que podrían ser mejor invertidas en otra actividad. Con frecuencia, más vale invertir en la observación formativa fina de tres alumnos sobre veinte, que en una evaluación superficial de toda la clase.
- Cualquier evaluación, incluso formativa, es una forma de control social y coerción, que no se debe extender inútilmente. En el capítulo siguiente se analizarán las derivaciones de la *Glasnost* pedagógica.

Cardinet (1977, 1979, 1981, 1982) ha insistido en la necesidad de distinguir las funciones y de proporcionar los instrumentos y métodos a los intentos de evaluación. Pero esta racionalidad, ¡ay!, a menudo queda destruida por la confusión teórica o la esperanza de "matar dos pájaros de un tiro". Es verdad que mientras la escuela siga dando tanta importancia a las notas y a la evaluación formal, los docentes estarán tentados de practicar la evaluación formativa por añadidura, en exceso, y de utilizar informaciones y métodos que les son impuestos por la agenda escolar.

Alianza entre intuición e instrumentación

Allal (1983) ha situado la apuesta con claridad: encontrar para la evaluación formativa una línea media *entre la intuición y la instrumentación*. Esto no quiere decir que se deba practicar constantemente una evaluación "semiinstrumentada":

- en muchos momentos *la intuición es suficiente*, porque la regulación se refiere a aspectos muy visibles o porque la experiencia del docente, sin instrumentación alguna, le permite comprender bastante rápido lo que pasa en la cabeza del alumno, por qué está bloqueado, cómo trabaja, etc.;
- en otros momentos, para algunos alumnos, la intuición *no es suficiente*, y el docente debe, a conciencia, apelar a grillas, tests, procedimientos de observación sistemáticos.

Ser pragmático es ser ecléctico. Es *blanquear la subjetividad* (Weiss, 1986) cuando ella es *defendible y eficaz;* pero también es abogar por la instrumentación cuando esta es indispensable, en razón de la complejidad o la ambigüedad de lo real. La cuestión no es teológica, sino práctica: la instrumentación es siempre más costosa que la intuición; por lo tanto, no se justifica sino cuando ese costo garantiza representaciones más sutiles o más confiables.

El pragmatismo es una doctrina...

Como se habrá comprendido, el enfoque pragmático aquí defendido no conduce de ningún modo a volver la espalda a la teoría. Para ser eficaz en la regulación de los aprendizajes, más vale no contentarse con palabras, ni ocultarse detrás de principios inaplicables. Si el pragmatismo desconfía de los modelos prescriptivos, exige una constante lucidez acerca de las condiciones y los límites de la acción pedagógica y, por lo tanto, una forma de teorización del aprendizaje y sus mecanismos. Privilegiar la regulación es renunciar sin vacilación a actividades, medios, ideas que no ayudan a aprender, pese a la inclinación que se puede tener por ellos en virtud de otras razones.

Para ser pragmático, con continuidad y método, hace falta gran coherencia personal, aliada con cierta tranquilidad de espíritu. Por eso es casi indispensable que el pragmatismo sea compartido, asumido *colectivamente* por los docentes que se unen tras los mismos objetivos. En materia de evaluación formativa, *no es pragmático el que quiere*. El pragmatismo cuesta posiblemente tanto más cuanto que los docentes que se comprometen realmente en una práctica regular de evaluación formativa buscan en ella una forma superior de racionalidad...

Capítulo 8

Ambigüedades y paradojas de la comunicación en clase[5]

¡No cualquier interacción contribuye a la regulación de los aprendizajes! No es suficiente, entonces, una buena comunicación en clase para que se instaure una evaluación formativa.

¿Quién no querría una comunicación *eficaz* entre docentes y alumnos? Eficaz porque les ayudaría a vivir en mutua comprensión, porque les crearía las condiciones para un trabajo intelectual sereno y un funcionamiento didáctico feliz. Sobre todo, eficaz porque vehiculizaría, en el momento adecuado, las preguntas y las respuestas, los requerimientos y las retroacciones, las hipótesis y los argumentos que alimentan el funcionamiento cognitivo de unos y otros y permiten regulaciones continuas y pertinentes de los procesos de aprendizaje.

Por fundada que sea esta esperanza, ¿no se arriesga a nutrir una vez más las recomendaciones idealistas? Los docentes no han esperado a los especialistas en evaluación para que se les elogie al pedagogo ideal, a quien no se le escapa nada, que pregunta sin bloquear la espontaneidad, que recibe favorablemente las iniciativas, que interviene oportunamente y con buen nivel, que organiza el conjunto de las actividades permaneciendo disponible para cada uno, que transmite a una imagen realista *y* constructiva de los progresos y las dificultades, que...

Seguramente, sería dichoso que la comunicación en clase fuera puesta por completo al servicio de los aprendizajes y su regulación; que fuera dominada por los docentes pero, progresivamente, también

Publicado en Weiss, J. (dir.), *L'évaluation: problème de communication*, Cousset, DelVal-IRDP, 1991, pp. 9-33.

por los alumnos. Aprender a comunicarse, ¿no es aprender a aprender? Pero hete aquí que en la realidad de las aulas, la comunicación tiene toda clase de otros usos y funciones. Que se vaya a la escuela para aprender no quiere decir que todas las interacciones cotidianas se ordenen para esta finalidad. La comunicación en clase tiene otras funciones y sigue otras lógicas, que no se pueden ignorar, sobre todo si se quieren optimizar los aprendizajes.

Al esbozar el análisis de las ambigüedades y paradojas de la comunicación en clase, no afirmo que todo sea negro allí donde otros ven la vida color de rosa. Decir *ambigüedad* es percibir que la comunicación pedagógica puede impedir los aprendizajes tanto como favorecerlos. Decir *paradoja* es recordar que las mejores intenciones a veces tienen efectos perversos. Ciertamente, el docente intenta controlar la comunicación en el aula, pero persigue siempre varias presas y debe acordar con otros actores.

¿Concepto o eslogan?

La comunicación es un valor de moda: "*¡Se debe comunicar!*", se repite a empresarios y políticos, a enfermeros y médicos, a funcionarios y docentes. Los publicitarios son los gurúes de la época. Se acusa con frecuencia a los gobiernos, las administraciones, los hospitales, las empresas, de que no saben explicar lo que hacen, más que de lo que hacen mal. Ese movimiento participa de una loable preocupación de apertura, de diálogo, de transparencia. En la escuela, esos temas son valorizados, se preconiza la cooperación con las familias, el trabajo en equipo, la participación en la vida de los establecimientos, la comunicación, la serena expresión de los conflictos y las divergencias...

No quisiera entrar en guerra con una ideología de la comunicación a la que no son extrañas las ciencias humanas. Tanto los analistas de la familia como los politólogos, los psiquiatras o los sociólogos de las organizaciones, muestran que el funcionamiento de las instituciones y los grupos, la emergencia y la resolución de las crisis y los conflictos colectivos, así como de las patologías y problemas de las personas, dependen en buena medida de las redes y los modos de comunicación en vigencia. De ello se sigue que a menudo se puede intentar arreglar las cosas mejorando la comunicación. Que ciertos "especialistas" la

encuentren de su interés, que la comunicación haya devenido una profesión y un nicho en el mercado de la formación, de la intervención, el consejo y la investigación aplicada, no es suficiente para invalidar los fundamentos teóricos del camino.

Sin embargo, la moda no debería hacernos olvidar que, como la lengua de Esopo, *la comunicación no es, en sí, ni buena ni mala*. Todo depende de los poderes, las estrategias y los fines a los que sirve.

- Comunicación no es sinónimo de cooperación: también es un instrumento de denigración, de crítica, de represión, de exclusión, de conflicto simbólico.
- Comunicación no es sinónimo de confianza: también se comunica para mentir, trampear, falsificar la realidad.
- Comunicación no es sinónimo de transparencia: se comunica tanto para desinformar como para manipular, arrojar polvo a los ojos, construir una fachada, salvar las apariencias.
- Comunicación no es sinónimo de igualdad, de simetría: también se comunica para dirigir, justificar una jerarquía, privilegios, segregaciones.
- Comunicación no es sinónimo de libertad: se comunica también para lavar el cerebro, alienar, hacer interiorizar normas, instaurar tabúes.
- Comunicación no es sinónimo de racionalidad: la publicidad y la propaganda (política, religiosa, comercial) juegan ampliamente sobre el inconsciente y los móviles menos racionales del ser humano. Desde este punto de vista, el Dr. Goebbels fue un adelantado...
- Comunicación no es sinónimo de aprendizaje: en la vida cotidiana, el papel mayor de la conversación no es movilizar, sino fortalecer las ideas recibidas, conformar a cada uno con sus estereotipos y hábitos de pensamiento.

¿No es evidente? La comunicación –modalidad esencial de la acción y la interacción de los seres humanos– participa inevitablemente de las mismas ambigüedades y las mismas paradojas. ¿Por qué podría pasar otra cosa en la escuela? ¿Por qué la comunicación estaría allí por completo del lado de la liberación, la autonomía y el progreso? ¿Por qué no sería también allí, como en otras partes, un instrumento de alienación, exclusión, dominación, desinformación, selección? Más

allá de esas trivialidades, nos queda explorar de manera más precisa los caracteres *específicos* de la comunicación en el aula y en los establecimientos escolares. Entre el docente y el alumno se instaura un contrato pedagógico y didáctico singular, en torno a tareas particulares. Alrededor del saber, su transmisión y su manifestación, se anudan las apuestas propias de la escuela.

Se puede encarar la comunicación en el aula como un fenómeno general, relativamente independiente de la evaluación. No hay evaluación sin comunicación y, probablemente, ninguna comunicación sin una parte de evaluación, en el sentido más trivial del término. A pesar de esas conexiones sería posible, como lo hacen algunos psicólogos sociales, sociólogos y antropólogos, estudiar los procesos de comunicación e interacción en clase sin otorgar a la evaluación una importancia particular, ni preocuparse con exceso por la pedagogía. Así, Sirota (1988) estudia las estrategias de comunicación de los alumnos en una perspectiva sociológica, para contribuir a la explicación de las desigualdades sociales ante la escuela, sin juzgar lo que sucede desde un punto de vista normativo ni centrarse en la evaluación. Aquí adoptaré una perspectiva menos amplia, focalizando el análisis sobre los procesos de comunicación que me parecen susceptibles de favorecer o inhibir la *regulación de los aprendizajes*.

Para que se opere con regularidad una regulación interactiva hace falta que esta preocupación tenga ventaja dentro de la comunicación en clase. Podría pensarse que no hay nada más sencillo. Se trata de enseñar con más eficacia, de favorecer los aprendizajes. ¿No es esa la prioridad en la escuela? ¿No se va a ella para trabajar y aprender? Eso sería despreciar las restantes "lógicas" que se ponen en práctica en el aula. En un grupo humano, las apuestas son múltiples, la comunicación tiene distintas funciones, a veces contradictorias, ya sea porque participa de actitudes y climas antagónicos o, sencillamente, porque el tiempo es limitado: cuando se habla por hablar, para distinguirse, para mantener el orden o la relación, no se comunica para favorecer los aprendizajes.

Mi propósito aquí no es examinar todas las apuestas, todas las funciones de la comunicación en un aula. Me atendré a algunos aspectos de ella que tienen una incidencia directa, eventual o cierta, sobre la regulación interactiva de los aprendizajes.

La "Glasnost": un viejo sueño pedagógico

Al entrar por primera vez en un aula, un antropólogo que ignorara toda la tradición escolar quedaría sorprendido, de entrada, por el hecho de que durante las horas escolares prácticamente no se reconoce ninguna *esfera privada* a los alumnos. Eso lo sorprendería tanto más cuanto que ellos viven en una sociedad desarrollada, sellada de individualismo, donde cada uno aspira a disponer de un territorio protegido, en el cual se sienta "como en casa", al abrigo de la mirada ajena, libre en sus gestos y humores.

Desde el punto de vista físico, el aula es un espacio *exiguo*, en el cual, durante largas horas, se concentran de veinte a treinta personas, con pausas bastante separadas y muy cortas. En este aspecto, el docente casi no está mejor situado que los alumnos. Por cierto, dispone de un escritorio algo más grande, algunos armarios, a veces de un pequeño lugar separado. No puede aislarse físicamente en otro espacio más que sus alumnos o aun abstraerse de la interacción. Su espacio propio no está protegido de la intrusión de los otros más que por límites simbólicos, los del escritorio o la zona que generalmente ocupa. La situación de los alumnos es aún más precaria. Tienen una silla, un pupitre de un metro de ancho o parte de una mesa más grande. Según las actividades, se los desplaza, se los invita a sentarse en el suelo, en los bancos, ante una gran mesa. En la enseñanza secundaria, muchas clases no tienen local propio y se desplazan según los cursos. A menudo, por temor a los hurtos y las depredaciones, no se puede dejar nada sobre las mesas, en los cajones ni contra las paredes.

En los espacios disponibles destinados a cada alumno (interior de un pupitre minúsculo, pequeño armario personal), lo esencial del lugar está ocupado por los libros, los cuadernos, los equipos de gimnasia y otros instrumentos requeridos para el ejercicio del oficio de alumno. Además, generalmente los pupitres no están cerrados y son accesibles a los demás en ausencia del "propietario". El docente tiene el derecho –y el deber dirán algunos– de inspeccionar regularmente el interior de los pupitres y armarios, nada más que para asegurarse de que los alumnos mantengan cierto orden o no guarden objetos ilícitos (revistas pornográficas, cuchillos, productos tóxicos, animales, alimentos). En un aula, el alumno no dispone de ningún abrigo seguro para proteger sus cosas o su cuerpo de la mirada ajena. Le resulta difícil bostezar,

rascarse la nariz, balancearse, comer, charlar, ir a los sanitarios sin ser visto y llamado al orden. La promiscuidad es tal que los ruidos y los olores más íntimos no escapan al vecindario.

Ningún docente ve, ni sabe, todo lo que sucede en su aula. Por lo demás, no intenta para nada verlo y saberlo todo. Sin embargo, una cantidad de alumnos *imagina* que él sabe, o podría saber. Le atribuyen más ubicuidad que la que realmente posee. Si el docente quisiera saber, tiene algunos medios para hacerlo, aunque la realidad sea fugitiva o incierta. ¿Un alumno ha cometido trampas? ¿Ha dirigido amenazas a un niño algo marginal? ¿O injuriado a otro tratando a sus padres con nombres de pájaros? Para saberlo, no sirve de nada examinar su pupitre, pero a menudo es suficiente interrogar a sus compañeros. En el seno de un grupo confinado a un espacio tan exiguo, pocas palabras o gestos escapan a la mirada de tal o cual, que por ingenuidad o interés, puede "traicionar el secreto". Entre los alumnos existe una solidaridad parcial, que contribuye a "tapar el asunto", a enmascarar ciertos desvíos o incompetencias. A pesar de eso, la visibilidad de niños y adolescentes en el aula es mucho más fuerte que en la mayoría de los otros ambientes cotidianos, incluido el de la familia, donde cada uno –en las sociedades y las clases sociales favorecidas más que en otras– tiene su propia habitación, o al menos un espacio protegido.

Algunas experiencias hechas en el marco de la protección civil (simulación de catástrofes o conflictos) o los relatos de personas que han vivido realmente graves acontecimientos confinados en un espacio cerrado, muestran que los adultos condenados a vivir juntos de tal manera durante días o semanas, lo sufren como un estrés importante, por cualquier clase de motivos, pero especialmente porque se sienten *puestos al desnudo*. En un espacio cerrado los gestos, los miedos, las obsesiones de unos y otros no escapan por mucho tiempo a sus vecinos. Se advierten bastante rápido el egoísmo, el gusto por el poder, los celos. Todo tipo de rasgos de carácter o fantasías se traicionan mediante los pequeños gestos cotidianos. En la escuela no se pasa todo el día juntos y las condiciones no son dramáticas. Fuera de las temporadas en la montaña o en el campo, no se duerme en la misma habitación, no se va al tocador colectivamente. No obstante, la promiscuidad es suficiente como para sentirse indefenso ante las miradas ajenas, privado de ciertos medios simbólicos de construir una fachada o salvar las apariencias.

Aun si los alumnos se abocaran a un trabajo meramente material, sin fuertes implicaciones intelectuales o afectivas, eso no dejaría de tener consecuencias. Ahora bien, en un aula, la visibilidad va mucho más allá de los comportamientos. Alcanza a las actitudes, los modos de decir, de responder, de preguntar, de temblar o irritarse, de compartir o de aislarse. Por cierto, lo que pasa por el corazón o la cabeza de los individuos no es observable directamente, pero docentes y alumnos, desde la más tierna edad, están entrenados para decodificar toda clase de signos y hacer inferencias. Un alumno que farfulla, que se equivoca, que interviene de manera intempestiva, que se queja o intenta seducir al docente, expone mucho más que una conducta. Detrás de la conducta, cada uno ve o cree ver un carácter, una cultura familiar, una condición social, una estrategia actoral.

A todo ello se agrega el poder *inquisitorial* del docente. Nada de lo que sucede en su clase puede quedar fuera de su control. Puede conminar a un alumno a que le entregue un papelito que pasa de mano en mano, exigir que se le repita una conversación particular, requerir quién es el autor de un chiste proferido *mezza voce* o cuál es el significado de una inscripción, abrir los cuadernos, los portafolios, los pupitres y, en caso de sospecha, examinar las mochilas o las ropas de un alumno acusado de fraude o hurto. Desde el punto de vista del guardián, la prisión ideal es aquella que da al detenido la impresión de estar permanentemente vigilado, porque *ignora si se lo observa o no*. Vigilar sin que el otro lo advierta, ver sin ser visto: esas fantasías se materializan en la arquitectura de las prisiones, en su distribución interior y la concepción de los dispositivos de vigilancia. Remito aquí al análisis del *'Panopticon'* de Bentham hecho por Foucault (1975). En la escuela, la asimetría es menos fuerte, pues el docente está expuesto a las miradas del alumno más de lo que el vigilante de una prisión lo está a la de los detenidos. En las instituciones de internación, la sociedad otorga al maestro de escuela –como a los padres, el guardia, el médico, el educador– el derecho y el deber de *vigilar* a las personas de las que es responsable, para cumplir mejor su tarea. Ese derecho se justifica por la preocupación de proteger, cuidar, instruir, hacer el bien a las personas puestas a su cargo, aunque sea a pesar de ellas. Hoy se tiende a limitar tales poderes, a explicitar los derechos del enfermo, del "loco", del detenido, del niño. Todos ellos son importantes.

El maestro de escuela contemporáneo ya no es un director de conciencia, pero mantiene poderes inquisitoriales, que se vuelcan sobre las conductas en el aula y el recinto escolar, y a veces se extienden a las actitudes, los valores, las creencias más personales de los alumnos. Y sobre todo, el docente tiene el derecho y el poder de recabar información acerca de los procesos intelectuales del alumno, sobre los conocimientos y sus lagunas, sus razonamientos y sus fallas, sus modos de aprendizaje y de trabajo, sus estrategias de resolución de los problemas y de organización ante una tarea, etc. Ese derecho de observación del docente sobre los procesos de pensamiento y las representaciones del alumno refuerza el efecto de la coexistencia en un espacio exiguo. El alumno está *doblemente expuesto al desnudo*, por un lado porque durante veinte o treinta horas por semana vive bajo la mirada de un docente; por el otro porque este último tiene el derecho y el deber de tratar de comprender su carácter, sus razonamientos, su representación del mundo, sus actitudes con relación a todo tipo de apuestas educativas o vinculadas con la coexistencia en el aula.

En este estado de dependencia y vigilancia, la comunicación adquiere un sentido particular. Desde cierto punto de vista, se vuelve inútil o irrisoria, ya que el docente sabe –o se considera que sabe– lo que pasa ante sus ojos. Es suficiente que se le atribuya una forma de ubicuidad y omnisciencia para sentirse bajo vigilancia. Fantasía de jóvenes alumnos, que se atenúa con la experiencia. Fantasía muy real en sus efectos: el sentimiento de vivir bajo control, la impresión de que es inútil intentar trampear al docente mientras él no carezca de medios para verificar *de visu* lo que el alumno ha comprendido efectivamente, si ha hecho su trabajo, si ha respetado las reglas, etc. El docente está preocupado por el orden, el silencio, la disciplina, la dedicación al trabajo, la concentración, la utilización adecuada de los instrumentos de referencia, cálculo o diseño, el avance de la tarea prescrita. Sobre muchos de estos aspectos, la realidad se muestra a quien quiera observarla. El alumno que niega la evidencia y se encierra en una argumentación sin fin, sencillamente da la impresión de falta de madurez, de ser fabulador o deshonesto, de tener una relación confusa, incluso patológica, con la realidad...

La visibilidad de las conductas y los pensamientos, aun si ella es menos fuerte que lo que imaginan muchos alumnos, *despoja* a la comunicación de una de sus funciones esenciales: permitir la ilusión, ejercer por medio de sus palabras y sus silencios cierto dominio sobre la imagen que los demás se hacen de alguien. La promiscuidad y la ausencia de esfera privada reducen considerablemente el margen de maniobra de los alumnos, e incluso del docente, con relación a otras situaciones de comunicación. Mientras que, en cantidad de relaciones sociales, la comunicación permite enmascarar o adornar la realidad, en el aula se está muy desprovisto de tales artificios. El alumno puede hacer el intento de decir que ha hecho sus deberes, ha comenzado su texto, ha clasificado su prueba de matemática o ha preparado su conferencia de historia. El docente que lo duda le requerirá mostrar su cuaderno o su prueba o, todavía menos civilmente, lo aprehenderá *manu militari* para verificarlo por sí mismo. Fuera de la escuela, la comunicación es un "arma" que permite al individuo dominar la imagen que da de sí mismo, poner en evidencia lo que lo aventaja, enmascarar lo que lo perjudica. En el aula, la visibilidad es tal que la comunicación a menudo no es más que un subterfugio torpe para negar la evidencia, minimizar un error o excusar un incumplimiento de la regla.

¿Qué es lo que todo ello implica respecto a la regulación formativa de los aprendizajes? Por razones muy estimables, este método propone extender el campo de la observación. Según la teoría que adopta de las dificultades escolares y sus causas, el docente que practica una evaluación formativa puede ser conducido a interesarse en los menores aspectos de la personalidad, el funcionamiento mental y la vida cotidiana de algunos de sus alumnos. Si se somete al estatuto del error, a la vacilación, la relación con el saber, el conflicto cognitivo, el sentido de la situación y de la tarea para el alumno, su grado de implicación, su representación de los objetivos, su imagen de sí mismo, su forma de pensar, se va *mucho más allá* de lo que tradicionalmente se atribuye al juicio del docente.

El ingeniero o el especialista en informática tienen necesidad de saber todo lo que pasa en el sistema que analizan, para controlar mejor el funcionamiento o la construcción. El médico o el docente tienen en parte la misma ambición. La diferencia es que el "sistema" es ahora una persona, preocupada por mantener el control de su imagen y proteger su esfera privada. Por consiguiente, el "sistema" se defenderá cuando sienta la observación como una *agresión*.

A menudo los enfermos son ambivalentes. Saben que decirlo todo, mostrarlo todo, es de su interés, clínicamente hablando. Psicológica o sociológicamente, la transparencia puede limitar su autonomía, como bien lo saben: decir cuánto se bebe o qué número de cigarrillos se fuma en realidad, confesar que no se deja de picotear al mirar televisión, es condenarse a escuchar: "En su estado, por su corazón, sus pulmones, su salud, su futuro, más valdría que...". Y también es obligarse a enfrentar la realidad. Ahora bien, el pensamiento mágico ("¡todo se va a arreglar!") funciona mejor en esa vaguedad...

No sucede otra cosa en la escuela. Reconocer o mostrar las lagunas, las incomprensiones, los bloqueos, puede ser una buena estrategia a largo plazo. En el corto plazo, y posiblemente en la visión estrecha, conduce a enfrentar una realidad poco gratificante, a colocarse en posición de debilidad, a privarse de las ventajas consentidas a los buenos alumnos, a ponerse bajo vigilancia o sencillamente a *aparecer como lo que se es* a los ojos de los restantes niños: un alumno que no sabe consultar el diccionario, distinguir la izquierda de la derecha o retener una información sencilla más de cinco minutos.

La prueba sumatoria y el examen otorgan al alumno la posibilidad –real o imaginaria– de hacerse ilusiones: preparación de último momento, fullería, ayuda mendigada, seducción encantadora, ausencias calculadas (Perrenoud, 1995 a) permiten al alumno influir sobre el juicio del docente. De la misma manera, el docente puede ilusionarse en el momento de una inspección. La evaluación formativa, continua e intensiva, no ofrece ninguna protección a los alumnos cuyas únicas probabilidades son la pereza o la indiferencia del docente.

La evaluación formativa, como observación sistemática, incluso obsesiva, de todo lo que aclara los procesos de aprendizaje y favorece su regulación, es una forma de encarnación del *Big Brother*. Que este infierno esté pavimentado de buenas intenciones no impedirá a los alumnos vivirlo como una *amenaza*. La evaluación formativa más inteligente es también la *vigilancia* más sofisticada. Si el docente está formado para observar mejor, percibe o adivina mejor lo que pasa en la "caja negra", alejando aún más los límites de la esfera privada. Con las mejores intenciones del mundo...

La *Glasnost* es un viejo ideal de la escuela. Repusseau (1978) señala que, para muchos docentes, el alumno ideal es el que no tiene *nada que ocultar*, a quien se puede descifrar "como un libro abierto".

En la actualidad, la actitud es menos moralista. Hay menos interés por el alma que por los procesos cognitivos. ¿Los alumnos conocen la diferencia? La evaluación formativa y la didáctica sustituyen una transparencia moral por una cognitiva, lo que no necesariamente cambia la relación de fuerzas y la manera en que el alumno vive lo que hace, ¡especialmente en la escuela obligatoria!

Comunicar para vivir comunitariamente

Sin duda, es el primer imperativo cuando se está condenado a *coexistir* de veinticinco a treinta horas por semana, cuarenta semanas por año. En el exiguo espacio del aula, una parte de las conversaciones no tienen otra razón de ser que la de manifestar la pertenencia al grupo, permitir que cada uno encuentre su lugar, ser reconocido como miembro pleno, defender como tal sus derechos, sus recursos, su espacio vital. El aula es el principal marco de vida *colectiva* de los niños y adolescentes, seis o siete horas por día y durante años. Por consiguiente, es allí donde ellos bromean, se cuentan historias, juegan mil juegos relacionados con su edad, hacen y deshacen pandillas, crean y superan conflictos.

Algunos docentes comprenden mal esa necesidad de hablar, a veces "para no decir nada". Interrumpen las charlas, sancionan a los reincidentes, remiten las conversaciones particulares a otros momentos y lugares: el recreo, el camino a la escuela, los días de asueto. Otros, menos intransigentes, dejan momentos de distensión más numerosos o toleran algunas conversaciones particulares durante el tiempo de trabajo. Aun así, la necesidad de hablar siempre es más fuerte que las ocasiones legítimas de hacerlo. Esa es la razón por la cual, salvo cuando la represión es feroz, la *comunicación privada* se infiltra en todos los intersticios del tiempo de trabajo escolar. Se aprovechan todos los momentos de fluctuación: entre dos actividades, cuando el docente está ocupado en otra parte, en ocasión de un trabajo grupal, los alumnos continúan contándose lo que les interesa, manejando sus conflictos, practicando toda especie de intercambios materiales y simbólicos.

Sirota (1988) ha propuesto distinguir una *red oficial* y una *red clandestina* de comunicación en el aula. Esta última es reprobada y combatida, más que ocultada realmente. Funciona un poco a la manera en que se intercambian la droga y el dinero en los lugares

públicos: subrepticiamente, por medio de gestos anodinos. En un aula común, el docente consigue contener la comunicación paralela dentro de límites que le permiten ignorarla en momentos normales y proseguir su enseñanza. Cuando se instaura el escándalo, a veces de manera crónica, la comunicación pedagógica se transforma en marginal. En ese caso extremo, que se presenta especialmente en algunos establecimientos secundarios muy desheredados, donde los alumnos no tienen nada que hacer con la cultura escolar, se percibe bien que la regulación de los aprendizajes no tiene ningún lugar, pues los propios aprendizajes casi no lo tienen...

En otros lugares, en condiciones más tranquilas, también la evaluación formativa entra en conflicto con la red de comunicación paralela. Paradójicamente, una pedagogía diferenciada que privilegia la regulación interactiva de los aprendizajes acrecienta y disminuye, al mismo tiempo, los espacios de libertad de los alumnos.

Los acrecienta porque el docente difícilmente puede entrar en comunicación intensiva con todos sus alumnos a la vez. Por lo tanto, la regulación interactiva concierne a un grupo pequeño o a un solo alumno. Durante el tiempo en que el docente se compromete en esta tarea, pierde de vista al resto de la clase. En el mejor de los casos, lo hace con tranquilidad:

- sea porque ha creado un sistema de trabajo que permite a los restantes alumnos estar simultáneamente activos, ser autónomos y permanecer relativamente tranquilos;
- sea porque no se obsesiona por el ruido y la agitación ni intenta controlar todo, no se inquieta permanentemente con la idea de que los otros alumnos *"no hacen nada"* o, lo que es peor, *"hacen cualquier cosa"*.

Me parece que esas condiciones son bastante difíciles de cumplir, incluso en las aulas más comunes. Es uno de los límites de cualquier pedagogía diferenciada. En efecto, muchos docentes tienen muy rápidamente la impresión, cuando trabajan con uno o varios alumnos, de perder el control del conjunto de la clase.

En la perspectiva aquí adoptada, ese sistema de trabajo tiene doble filo para los alumnos. Están con menos frecuencia bajo la mirada del docente que en el marco de una enseñanza más frontal, pero cuando lo están, ¡lo están realmente! En una pedagogía poco diferenciada, en

la que el docente interactúa sobre todo con el grupo en su conjunto, él no controla todo a cada instante. Un alumno hábil puede soñar, charlar discretamente o practicar ciertos juegos sin mucho riesgo. Cuando el docente trabaja individualmente con sus alumnos, estos ya no pueden "evitar el chaparrón", simular la participación o la comprensión, dejar que los otros hagan el trabajo.

En el total, es posible que esto compense aquello para los alumnos prestos a vivir la alternancia entre momentos de fuerte concentración y momentos de tranquilidad. Otros prefieren permanecer "perdidos en la multitud", rapiñando por aquí y por allá un espacio privado, sin tener, por otra parte, el deseo de ser abandonados a sí mismos. Por un lado, lo que interesa a algunos alumnos es el *juego con las reglas*. Porque se impide la comunicación, ella es entretenida. Comunicarse a pesar de las prohibiciones permite a los alumnos manifestar cierta solidaridad, es una manera de defenderse contra la institución (y contra el preceptor o el profesor), de resistir a la obligación y la disciplina escolares, de desafiar a la autoridad. Y también, más simplemente, es un medio de matar el tiempo y soportar las largas horas de escuela.

El contrato didáctico que intentan instaurar ciertos docentes que practican la pedagogía diferenciada no es aceptado por todos los alumnos. "Trabajar duro durante un buen rato y luego distenderse un poco" no les conviene. Prefieren un intermedio permanente. También es preciso decir que, como la naturaleza, los docentes tienen horror al vacío. Muy pocos están dispuestos a aceptar la idea de que, trabajando con intensidad dos horas por día, podría *no hacerse nada* el resto del tiempo. Por consiguiente, lo que proponen en realidad no es una alternancia entre momentos de trabajo y momentos de relajación, sino uno entre dos sistemas de trabajo: uno con fuerte interacción, a menudo bajo su control directo, y el otro según la lógica de un plan de trabajo, una lista de tareas que el alumno debe cumplir en forma más autónoma, pero con un control y una corrección efectuados, en principio, al fin de la jornada o de la semana.

Competencia y búsqueda de distinción

La evaluación formativa participa con frecuencia de una pedagogía igualitarista, que se atiene a las adquisiciones reales de todos más que a las jerarquías de excelencia. ¿Es suficiente eso para expulsar de las

aulas todo ánimo de competencia? Por cierto que no, al menos por tres razones:

1. La primera depende de las *ambivalencias* del propio docente. Se necesitan una fe y una fuerza considerables para privarse de esos motores formidables que son la competencia, el deseo de sobrepasar al resto, de distinguirse. Pueden rechazarse las fruslerías más superficiales (premios a la excelencia, honor, buenas notas) y valorizar otras formas de superioridad (sentimiento de dominio, propia estima, reputación), juzgadas más nobles...
2. Aun si el profesor no favorece la competencia, él enseña –salvo excepciones– en un sistema escolar donde sigue siendo la regla, en el que se practica una selección según el mérito. Los alumnos y sus padres estarían muy locos si ignoraran la realidad del funcionamiento de la escuela y el sistema social. Las clases o los ciclos de pedagogía diferenciada no son más que *oasis*, en cuyos confines se reencuentra la competencia.
3. Los alumnos, desde la más tierna edad, entran en competencia en todo tipo de terrenos. Se trata de quién será el más valiente, el más fuerte, el más hábil, el más chistoso, el más elegante, el más astuto, el más insolente, el más escatológico... La escuela no inventa las jerarquías de excelencia ni las estrategias de distinción. No hace más que legitimarlas y ofrecerles nuevos campos.

Ciertas jerarquías de excelencia que tienen curso en un aula son reconocidas e incluso valorizadas por el docente: cada evaluación, formal o informal, tiene en cuenta las adquisiciones y los comportamientos, indica cuáles son expectativas del docente y del sistema escolar: puntualidad, aplicación, concentración, precisión, orden, organización, participación, honestidad, buena disposición, lealtad, entusiasmo, cortesía, buen humor, se añaden a los saberes y habilidades propiamente escolares. Es suficiente recorrer algunos boletines escolares para aprehender la impresionante lista de cualidades que hacen al buen alumno. Algunos niños –los que tienen medios para ello– se comprometen en la competencia por la excelencia intelectual o moral según las normas del docente. Otros (o una parte de los mismos, que juegan en ambos campos), se comprometen en una competencia por otras formas de reconocimiento social, que los docentes ignoran o desaprueban: la fuerza física, la experiencia

sexual o –más generalmente– el conocimiento de las cosas de la vida, el arte de trampear, el descaro o el gusto por el riesgo, la desenvoltura, la habilidad para diversos juegos relacionales, el liderazgo, la seducción, etc.

Es sustancialmente a través de la comunicación como se manifiestan esas diversas formas de excelencia, comenzando por la excelencia escolar más oficial. Cualquiera sea la forma de excelencia que se considere, las normas, los juicios, las clasificaciones, las *clasificaciones de clasificaciones* (Bourdieu, 1979) forman parte de las *conversaciones* cotidianas, como en cualquier grupo humano. En efecto, la excelencia no se transforma en realmente interesante sino cuando se habla de ella, si se hacen o se deshacen reputaciones, si se hace llegar una imagen favorable a los fuertes en el tema, a las niñas más seductoras o a los campeones de baloncesto.

¿Por qué ese fenómeno trivial tendría alguna incidencia sobre la evaluación formativa, sobre la regulación interactiva de los aprendizajes? Sencillamente porque la evaluación formativa supone una forma de humildad, de reconocimiento, por cada uno, de sus carencias y sus incomprensiones. Para que una regulación intervenga, a menudo hace falta un requerimiento de ayuda, explícito o implícito, basado en una constatación de fracaso o impotencia: "No lo logro. ¿Cómo podría hacerlo?".

Para jugar ese juego regularmente, se necesita que *la cooperación prevalezca sobre la competencia*, que el alumno tenga suficiente confianza como para no tener la impresión de entregar la soga para que lo cuelguen cuando revela sus dificultades o incertidumbres. En una palabra, se requiere que en el juego de la *transparencia*, los alumnos tengan la impresión de tener más para ganar que para perder. Ese es su interés a largo plazo, piensan los partidarios de la evaluación formativa. Tienen razón, sin duda, pero aquí sólo cuenta el efectivo punto de vista de los alumnos. Muchos no se cierran o son indiferentes a la idea de que se los podría ayudar mejor si reconocieran sus dificultades y demandasen ayuda abiertamente. Con frecuencia, esta actitud razonable es neutralizada por otras preocupaciones, a veces de muy corto plazo: no perder su imagen, no dar lugar a la ironía o la piedad, no ser etiquetado o puesto en una posición dependiente, no arriesgarse a una sobrecarga de trabajo o de derivación, cuando principalmente se desea jugar y charlar.

Más fundamentalmente, una parte de los alumnos, al develar sus falencias escolares más estridentes, temen comprometer su estatus global basado en otros logros. En la mayoría de las aulas, algunos alumnos compensan sus débiles medios escolares mediante su buen humor, su camaradería, su valentía, su talento deportivo. Este equilibrio frágil supone que se echa un púdico velo sobre sus dificultades propiamente escolares. Esos alumnos, muy racionalmente –desde su punto de vista–, huyen de las situaciones de fracaso, más que las enfrentan. Si no tienen elección, se aplican más a salvar las apariencias que a reconocer y superar sus dificultades.

Eso no condena a cualquier evaluación formativa. Por el contrario, teniendo en cuenta las competencias que se organizan en torno a distintas formas de excelencia y las estrategias que se siguen, el docente podría esquivar algunos obstáculos. El profesor que lee a toda la clase, sin cuidarse de sus sarcasmos, las disertaciones más lamentables, no pretende hacer evaluación formativa. Si coloca el fracaso de ciertos alumnos en la plaza pública, es para hundirlos más. Otros docentes, que realmente quieren ayudar a los alumnos en dificultades, a veces no están bastante atentos al enorme peso del juicio de los demás. No es suficiente afirmar "no hay vergüenza en no saber, no comprender, no dominar". Desde su infancia, los niños reciben –en su familia y más allá de ella– el mensaje contrario. Aprenden muy rápido a ocultar sus incompetencias; interiorizan el principio según el cual "¡todo lo que usted diga podrá ser usado en su contra!"

Hay otra interferencia mayor entre regulación interactiva de los aprendizajes y búsqueda de distinción. En efecto, la manera de tomar la palabra y expresarse en clase es por sí misma una forma de excelencia. Como en cualquier mercado lingüístico (Bourdieu, 1982), están los que *saben qué quiere decir hablar* y los que farfullan, hablan "a tontas y a locas", se salen del tema o no llegan a alinear las tres frases que utilizan. Más allá de esas competencias por la distinción y la excelencia, el aula es el teatro de competencias específicas: la puja por la participación en las *interacciones didácticas* y en la *comunicación contestataria*.

Aun en una pedagogía frontal, el docente dialoga con la clase. Ahora bien, esta última no funciona sino excepcionalmente como un antiguo coro. Los solistas tienen el papel esencial, los buenos solistas, se entiende, aquellos que plantean buenas preguntas, responden en el buen sentido, "hacen avanzar la lección". En las interacciones en pequeño grupo o en el cara a cara entre docentes y alumnos, las expectativas son diferentes y menos estereotipadas, pero también existen. Ciertos alumnos adoran jugar al "juego" de la comunicación didáctica; otros no. Algunos sobresalen en decir exactamente aquello de que el docente tiene necesidad; otros responden con monosílabos cuando se debería argumentar, se embrollan en una historia laboriosa cuando deberían ser directos, intervienen sin haber pedido la palabra y con mala conciencia, adelantan las preguntas, arruinan el efecto sorpresa o hacen consideraciones que fuera de lugar sobre el interés o el nivel del curso.

No son necesariamente los mejores alumnos los que más se comprometen en la comunicación didáctica. Sirota (1988) muestra que, en las aulas primarias francesas que ha estudiado, las diferencias de estrategia en la participación en la red oficial de comunicación deben mucho a la *clase social* de la que provienen los alumnos. Los niños de clase media parecen mucho más "participativos" que aquellos cuyos padres son de la clase dirigente o ejercen una profesión liberal. Sin embargo, estos últimos no carecen de medios intelectuales. Posiblemente porque su éxito escolar está con frecuencia asegurado, no tienen necesidad de practicar el juego del docente y pueden permitirse mayor distancia. La participación sostenida en el juego pedagógico es una forma de hipercorrección propia de la pequeña burguesía.

Cualesquiera sean las razones de unos y otros, la participación en las interacciones didácticas da nacimiento a una forma de excelencia valorizada por el docente y por una parte de los alumnos. Aun sin ser completamente incauto, el docente no puede prescindir de alumnos cooperativos, que lo ayudan a construir un "diálogo socrático" en los límites del programa o el tiempo disponible. Esta forma de excelencia no está desconectada de la excelencia escolar a secas y los alumnos que se comprometen en esta competencia refuerzan probablemente sus propios aprendizajes y, en todo caso, su valor escolar. Esos fenómenos limitan fuertemente el dominio de las interacciones, especialmente en lo que toca a la *toma de la palabra* y al *tiempo de palabra* durante las horas de clase. La aspiración de una pedagogía diferenciada es que la interacción con los alumnos sea tanto más intensiva cuanto más útil. Ahora bien, las observaciones de clase muestran que la distribución de la palabra sigue otras reglas, o más bien que no sigue ninguna, pues

resulta de la confrontación de estrategias de unos y otros. Ciertamente, el docente puede intentar contener la toma de la palabra por los alumnos que buscan un beneficio que los distinga o una aprobación, pero siempre dentro de ciertos límites. A ello se agrega el hecho de que el derecho y el tiempo de la palabra no pueden regirse solo por las restricciones de la tarea. ¡No se puede reducir regularmente al silencio a un alumno brillante con el pretexto de que otros tienen más dificultades!

La *comunicación contestataria* participa con frecuencia de una búsqueda de distinción. No responde a las expectativas del docente, sino a la necesidad de ciertos alumnos de afirmarse frente a la autoridad, de encarnar un contrapoder o una crítica del saber o el trabajo escolares. También en ese registro hay una *puja*, de la que participan incluso algunos buenos alumnos. Arte de desconcertar, de provocar al "profe", de poner a los que ríen de su lado, de crear un malestar, de llamar la atención, de jugar con las reglas: son otras tantas maneras de manifestar una forma de coraje y habilidad en materia de comunicación. Otras tantas interferencias con la regulación de los aprendizajes, en nombre de la distinción.

Violencia simbólica y regulación interactiva

Entre los postulados, de la pedagogía de dominio y de cualquier proceso emparentado con ella, sin duda el más optimista es que los alumnos quieren aprender. En la práctica, nada es menos evidente. En primer lugar, porque para algunos la cultura escolar no tiene ningún sentido y, en consecuencia, ningún atractivo. Ciertos alumnos adoptan la actitud de sus padres, que resisten a la escolarización y a los valores que encarna la escuela. Aunque los padres afirmen que es importante aprender a leer o a escribir, los niños no son incautos; perciben muy bien que esos saberes no tienen ningún lugar en la vida de su familia. Amar a la escuela es entonces contradecir, incluso rechazar a sus padres, o al menos su cultura.

Para otros niños, la cultura escolar no es realmente hostil o extraña, pero en cambio viven la organización cotidiana del trabajo escolar como amenazante y coercitiva. Amenazante porque los pone continuamente en situación de ser juzgados, de responder a las expectativas; porque hace pesar sobre ellos el riesgo del descrédito y el fracaso. Coercitiva porque impone horarios, hábitos, reglas, restringe su libertad de movimiento y, sobre todo, les impone un trabajo regular de escucha, memorización, escritura, etc.

Finalmente, ciertos niños resisten a la escolaridad porque temen o viven dolorosamente las relaciones con el docente o algunos compañeros. Para ciertos niños, es un suplicio de varios años de confrontación con otros, simplemente. Otros tienen la desgracia de caer en un grupo que les es hostil o con un maestro que no aman o les produce temor.

Esas distintas formas de *rechazo* pueden conjugarse. Mi propósito no es registrar aquí todas las razones que pueden conducir a rechazar o no amar a la escuela. Es suficiente ver que no faltan razones y que, por consiguiente, para una fracción de los alumnos la instrucción es una forma de *violencia*. A veces, violencia física: subsisten aquí y allá los castigos corporales. En muchas escuelas, se encuentran aún penas humillantes, trabajos impuestos del tipo "copiar cien veces...", retenciones en días de asueto, bromas pesadas. Esta violencia –la más visible–, que responde generalmente a un desvío, enmascara otra: la *obligación escolar*, la concentración de decenas de niños en un espacio exiguo durante horas y años. Que ello sea "por el bien de los niños y de la sociedad" puede justificar eventualmente esta violencia; pero no por ello existe menos.

Sobre todo, la violencia escolar es *simbólica*. Es una presión moral y psicológica constante ejercida sobre los alumnos para obtener su adhesión, su atención, su dedicación al trabajo. Seguramente, hay niños felices de ir a la escuela y que manifiestan un espontáneo deseo de aprender. Una mayoría indeterminada sufre su condición sin sufrir realmente, pasando de momentos de aburrimiento o de rebelión a otros de entusiasmo y adhesión. No obstante, sucede que los alumnos en dificultades o fracasados no son los que parecen más dichosos en la escuela. ¿Cómo puede sorprender eso?

Puede esperarse que una pedagogía diferenciada, practicada con coherencia desde el comienzo de la escolaridad, lograría prevenir los rechazos a la escuela basados en el resentimiento, la desvalorización de sí mismo, la amargura que acompaña al fracaso escolar. En lo inmediato, cualquier tentativa de pedagogía diferenciada choca con desigualdades bien instaladas y con alumnos que rechazan la escuela porque ella los ha rechazado.

Podrían privilegiarse los *momentos fuertes* de la violencia simbólica: humillaciones, penalidades, extorsiones y mercantilismos afectivos, culpabilizaciones, amenazas, gritos destemplados, voz susurrante, dramatizaciones, seducciones... En esos momentos es evidente que el maestro no piensa en enseñar, sino simplemente en preservar o crear las condiciones del trabajo escolar. En cuanto al alumno, se encuentra demasiado preso de su temor, su rabia, su agresividad, su malhumor, para pensar en el teorema de Pitágoras o en cualquier otro conocimiento escolar tan esencial. Entonces, no es cuestión de evaluación formativa, salvo que se considere que el mantenimiento del orden y la incitación enérgica al trabajo dependen de una regulación elemental de los procesos de aprendizaje.

Por consiguiente, desde el punto de vista de la evaluación formativa, los momentos de crisis no son los más interesantes, pues nadie tiene entonces la ilusión de armonía. Se trata de sobrevivir y funcionar. Fuera de esos momentos fuertes, la situación es más ambigua, la relación de fuerzas no desaparece, pero el mantenimiento del orden toma el sesgo de una rutina, a menudo no desprovista de humor, de afecto, de bonhomía. Entonces se puede tener la impresión de que cada uno trabaja de buen grado, con cierta serenidad, incluso con buen humor. La comunicación ahora parece movilizada directamente en provecho de los aprendizajes y su regulación.

En realidad, al menos para ciertos alumnos, la relación pedagógica se mantiene constantemente como un combate. El silencio y la palabra se transforman en armas para ganar algunos instantes de tranquilidad, asegurarse un margen de autonomía, negociar una distribución de las obligaciones. El alumno no dirá entonces lo que piensa, sino lo que le parece *útil* para arribar a sus fines. Cualquier violencia simbólica suscita mecanismos de defensa y hace de la comunicación un recurso al servicio de una *estrategia*.

La evaluación formativa se construye en una lógica *cooperativa*, basada en la hipótesis de que el alumno *quiere aprender* y hace todo lo que puede para ese fin. En la escuela obligatoria, esa no es la definición de la situación. El alumno debe ir a clase, lo quiera o no. ¿Cómo asombrarse de la ambivalencia permanente o episódica de una parte de los alumnos? Ya hemos visto que un alumno puede tener interés en ocultar sus dificultades para salvaguardar su reputación o su esfera privada. Aquí está en juego su libertad, el margen de maniobra que se

le deja. En una *institución total* (Goffman, 1968), que se hace cargo muy ampliamente de los individuos, su única posibilidad es aprovechar las incoherencias del sistema, escapar de la red, hacerse olvidar. Ahora bien, la evaluación formativa restringe las fallas.

En ciertos hospitales, las internaciones duran más tiempo que el necesario porque, para algunos enfermos, nadie toma la decisión terapéutica de alta durante uno o varios días consecutivos. No porque parezca prudente esperar, sino porque la organización de los exámenes y el empleo del tiempo del personal son de tal envergadura que no pueden ocuparse de todo el mundo, por falta de fuerzas suficientes o porque la distribución del tiempo entre diagnóstico e intervención no es muy racional. La utilización de la informática en los hospitales permite especialmente detectar con rapidez a los enfermos olvidados, para incitar a tomar decisiones con respecto a ellos.

Guardando las proporciones, la evaluación formativa sigue la misma inspiración. Debería disminuir el tiempo muerto, multiplicar las decisiones, basar la no intervención en una decisión positiva ("démosle tiempo..."), más que en cierto dejar hacer. En otra parte he sostenido que la diferenciación de la enseñanza exige pasar, en el trabajo docente, de una gestión de *flujos limitados* a otra de *flujos extendidos*, con una optimización de los procesos de decisión y regulación (Perrenoud, 1997 e).

Una regulación de los aprendizajes pasa sobre todo por una multiplicación e intensificación de los momentos de retroacción y de reorientación de las actividades de los alumnos. Para ello se requiere que alguien esté presente y se interese por lo que un alumno hace, para poder ayudarlo en caso de que tenga dificultades, guiarlo hacia una pista nueva, proponerle una hipótesis o un instrumento de trabajo.

Desde el punto de vista de los aprendizajes, la densificación e individualización de las regulaciones constituyen un progreso innegable. Desde el punto de vista de la libertad individual en la institución escolar, eso es menos seguro. En cierto modo, una pedagogía diferenciada puede acrecentar las tensiones, porque intima a menudo a los alumnos a analizar la situación y actuar en consecuencia. Cuando el aprendizaje responde cien por ciento al proyecto personal del alumno –como sucede a veces, incluso en la escuela obligatoria–, la regulación es bienvenida. En los demás casos, puede entrar en conflicto con otros proyectos y ser vivida como una coerción suplementaria.

El precio del silencio

"¡Cállate, ya no se puede pensar!" En efecto, en el barullo multitudinario es difícil concentrarse. Ahora bien, el ruido no es necesariamente escándalo. Puede ser el murmullo de conversaciones particulares, o incluso el monólogo de un profesor que no termina de hablar y que en el ánimo de los oyentes cautivos llega a representar una formidable fuente de ruido. La mayoría de los docentes se dedica a mantener el silencio, a disciplinar la forma de tomar de la palabra. Si la empresa tiene éxito, subsiste entonces la comunicación *legítima*, útil a la gestión del aula y al trabajo escolar, a la transmisión y la manifestación de los conocimientos. Desde el punto de vista del profesor, es lo contrario de un ruido, pues esta parte de la comunicación está *bajo su control*, él la organiza y la identifica con su proyecto pedagógico. ¡Eso es distinto para el alumno! Una lección de la cual no comprende nada es una forma de *ruido*. Una conversación, por ordenada e inteligente que sea, se transforma en ruido cuando no se participa en ella e impide pensar.

¿Qué relación hay entre esas trivialidades y la regulación de los aprendizajes? Sin duda, el trabajo en el aula impide a algunos alumnos dormitar o soñar. ¿Cómo podría eso interferir en sus aprendizajes, puesto que precisamente "no hacen nada"? Eso es verdad a veces, pero también puede ser que un alumno que parece estar "en la luna" esté simplemente tratando de comprender algo, de reconstruir un razonamiento, de asimilar una explicación, de recuperar un recuerdo.

Con justo título, Chevallard (1991) insiste acerca de la heterogeneidad radical del *momento de la enseñanza* y el *momento del aprendizaje*. En especial, muestra que el docente, cuando cree explicar una nueva noción matemática, despierta en ciertos alumnos, con frecuencia sin saberlo, procesos inacabados de construcción de ciertos saberes adormilados, a veces desde hace mucho tiempo. Sucede que el alumno comprende solo entonces, precisamente, lo que (¡ya!) no se está explicando. Importa poco que él lo comprenda dos años, dos semanas o dos minutos *demasiado tarde*: el profesor ya ha comenzado otro capítulo, que casi no deja lugar a lo que el alumno tiene en la cabeza. Este último vive entonces una especie de *flash-back* ilegítimo, desprendiéndose de la actividad en curso aunque intente mantener la atención. Un alumno perdido en sus pensamientos, que responde eludiendo la pregunta, que exhibe un aire ausente cuando se lo interrumpe, no está forzosamente pensando en cosas extrañas al programa. A veces, está comprometido en un trabajo intelectual de importancia suprema. Cuando se intenta "bajarlo a tierra", se interrumpe ese trabajo y se retarda su aprendizaje.

"¿No te molesta si continúo...?", dice a veces un profesor con ironía, irritado, a un alumno perdido en sus pensamientos o metido en una conversación animada con su vecino. El docente bien sabe que molesta al alumno, pero eso le parece situado en el orden de las cosas: él no está allí para alentar la ensoñación o la charla. No viene fácilmente a la conciencia de un profesor que, paradójicamente, de ese modo llega a *impedir que los alumnos hagan lo que él quiere*, esto es, reflexionar, comprender, hacer un esfuerzo de memoria, de observación, de interpretación.

El aprendizaje es un proceso complejo y caprichoso. A veces, se alimenta de la interacción, de la comunicación, cuando no sucede nada en ausencia de solicitaciones o retroacciones exteriores. En otros momentos, el alumno tiene necesidad de silencio y tranquilidad, para reorganizar sus ideas y asimilar nuevos conocimientos. A su turno, en el registro puramente cognitivo que por lo general se evoca cuando se habla de regulación de los aprendizajes, *el silencio es oro*.

¿Cómo saber si la aparente ausencia mental de un alumno oculta una tormenta en su cerebro o un dulce ensueño? ¿Y cómo estar seguro de que un ensueño no es una forma de construir conocimientos? Si la construcción de los saberes debe reconstituir parcialmente los procesos de su génesis en los investigadores o los practicantes avanzados, no hay razón *a priori*, sino al contrario, para excluir la fantasía, el sueño diurno o nocturno, la asociación de ideas y cualquier especie de *caminos laterales*. No se progresa siempre concentrándose durante horas frente a una página en blanco o un problema teórico. Las cosas se desplazan de modo más sinuoso y no es necesario que se despliegue una sola actividad mental a la vez. Las interferencias entre diferentes actividades y distintos objetos de pensamiento pueden ser las que desbloqueen el descubrimiento o el aprendizaje. En resumen, no estamos ocupados en procesos enteramente racionales y conscientes. Si el aprendizaje depende del tiempo que el alumno invierte en la tarea, reconozcamos que él tiene varias maneras de invertir, algunas más convencionales y decodificables que otras.

Muy a menudo el docente debe contentarse con signos exteriores bastante sumarios. Si el alumno mira el pizarrón, tiene aspecto de seguir la demostración o parece sumergido en la página del libro correspondiente, si su cuaderno está completo, se concluirá que avanza en su aprendizaje. En caso contrario, se creerá que es perezoso o que está detenido ante un obstáculo que eventualmente se podrá superar preguntándole si ha comprendido bien las consignas, si lo detiene una palabra difícil, etc.

En general, la comunicación pedagógica está animada de buenas intenciones. Sin embargo, en ausencia de indicios claros para decidir los momentos en que es útil entrar en interacción y aquellos en que cualquier comunicación interfiere en los procesos de pensamiento, a veces va en contra de lo que quisiera favorecer. Por momentos, cada alumno quisiera poder expresar al profesor que se dirige a él: "¡No lo haga ahora, eso no me ayudará!" Algunos intentan transmitir ese mensaje, pero los malentendidos son frecuentes; el adulto comprende fácilmente "tú me fastidias", "tú me estorbas", "¡vete afuera y déjame en paz!"

Evidentemente la solución pasa por lo que podría llamarse, utilizando grandes palabras, una *epistemología común*, que no se construye sin un trabajo de metacognición y metacomunicación a propósito del aprendizaje y la interacción. Las personas que viven con un artista, un escritor, un investigador, aprenden común a decodificar –a veces dolorosamente–, pequeños signos que les dicen si es o no el momento de entablar la conversación. En la base de este aprendizaje se encuentra un respeto por el trabajo creador y cierta mala conciencia por la idea de interrumpir una construcción frágil, que está en vías de hacerse. Sería suficiente que se dirigiera la misma mirada a los aprendizajes del niño, para manejar la comunicación en clase con más prudencia. Por supuesto que es preciso contar con el recelo, el temor de ser engañado por alumnos lo bastante malignos como para mostrar el aire inspirado de un Mozart mientras piensan en la lotería deportiva...

Notemos además que en una clase, cada uno es continuamente molestado, sobre todo durante las fases de trabajo personal, por palabras que no se le dirigen, pero de las que no se puede sustraer con facilidad, habida cuenta de la exigüidad de los lugares.

***

Como se habrá comprendido, las múltiples lógicas de la comunicación no contribuyen todas y siempre a la regulación óptima de los aprendizajes. Es posible que haya tenido éxito en atraer la atención sobre la complejidad de los fenómenos de comunicación y en prevenir un poco acerca de la tentación de racionalismo que, por lo general, manifiestan los teóricos del aprendizaje y de la evaluación formativa. He analizado en otra parte (Perrenoud, 1988 c, 1996 c) la pedagogía del dominio, en su conjunto, como una *utopía racionalista*. La evaluación formativa participa del mismo sueño...

Capítulo 9

¡No toquen mi evaluación! Un enfoque sistémico del cambio[6]

¡Cambiar la evaluación se dice rápido! Todos los cambios no vienen a ser lo mismo. Se pueden modificar con bastante facilidad las escalas de calificación por notas, la construcción de los baremos, el régimen de promedios, la periodización de las pruebas. Todo eso no afecta de manera radical el funcionamiento didáctico o el sistema de enseñanza. Los cambios de que aquí se trata van más lejos. Para cambiar las prácticas en el sentido de una evaluación *más formativa, menos selectiva*, es posible que se deba cambiar la escuela, pues la evaluación está en el núcleo del sistema didáctico y del sistema de enseñanza. Transformarla radicalmente es poner en cuestión un conjunto de frágiles equilibrios. Los actores lo presienten; adivinan que, al proponerles modificar su manera de evaluar, se pueden desestabilizar sus prácticas y el funcionamiento de la escuela. Al comprender que es suficiente tirar del hilo de la evaluación para que toda la madeja pedagógica se devane, gritan: "¡No toquen mi evaluación!".

Aquí me coloco en la perspectiva de una evolución de las prácticas en el sentido de una evaluación *formativa*, que ayuda al alumno a aprender y al profesor a enseñar. No volveré sobre la necesaria *articulación* entre evaluación formativa y diferenciación de la enseñanza. A fin de cuentas, la evaluación formativa no es más que uno de los componentes de un dispositivo de individualización de los trayectos formativos y de diferenciación de las intervenciones y encuadramientos pedagógicos. Si la diferenciación es imposible, la evaluación

[6] Publicado en *Mesure et évaluation en éducation*, 1993, vol. 16, Nos. 1-2, pp. 107-132.

formativa no es más que una regulación global y, en suma, clásica, de la progresión de una enseñanza frontal.

Desde luego, se ve bien por qué ir hacia la evaluación formativa equivale a cambiar la escuela. La relación entre evaluación formativa y diferenciación de la enseñanza no es la única que se ha de considerar. Para no comprometerse ingenuamente en la transformación de las prácticas de evaluación, sin preocuparse de lo que la haga posible o la limite, es indispensable un enfoque *sistémico*. Los funcionamientos didácticos y las organizaciones escolares son demasiado complejos para que algún esquema pueda dar cuenta de ellos. Sin embargo, para poner un poco de orden en la madeja de las interdependencias, situaré la evaluación en el centro de un *octógono*, identificando nueve dimensiones interrelacionadas (ver fig. 2).

¿Por qué poner la evaluación en el centro? Sencillamente porque *aquí* hace de punto de partida. Quien quisiera cambiar en primer lugar los programas o los métodos de enseñanza los situaría en el centro, pero encontraría en líneas generales los mismos lazos sistémicos. Por consiguiente, no nos dejemos encerrar en la representación gráfica, puesto que no ofrece más que una ayuda memoria.

LA EVALUACIÓN EN EL CENTRO DE UN OCTÓGONO

FIGURA 2

Retomaremos de a uno esos ocho polos, mostrando, cada vez, las interdependencias con las prácticas de evaluación. Partiremos de las relaciones entre las familias y la escuela, para rodear el octógono en sentido contrario al del movimiento de las agujas de un reloj.

Relaciones entre las familias y la escuela

Cuando se les pide a niños de cinco años que "jueguen a la escuela", ellos colocan las mesas en fila y presentan la imagen de un maestro severo, que reprime a los niños y los amenaza con malas notas. Cuando un alumno relata su jornada, no dice algo muy claro acerca de su contenido, pero casi siempre los padres saben si su hijo ha sufrido una prueba o ha recibido los resultados de una anterior. En la imagen que se hacen los padres de la escuela, las lecciones y las pruebas son valores sólidos: cada uno puede comprender cómo funciona esa clase, porque él mismo ha pasado allí de diez a quince años de su propia vida.

Las prácticas de evaluación parecen, por lo demás, "naturales" a todos los que están habituados en su trabajo a ser juzgados regularmente por sus superiores o a hacer un balance de pérdidas y ganancias al final de un ejercicio contable. Por consiguiente, el sistema de calificación y sus sucedáneos cualitativos son procedimientos inteligibles para la mayoría de los padres: participan de una *imagen de Epinal*, de una representación común de la escuela y el trabajo bajo control. Los programas y métodos de la escuela actual desconciertan a los padres, que no comprenden nada de la matemática de conjuntos o de los contenidos renovados de la enseñanza de la lengua materna, las lenguas extranjeras, la historia, la geografía o las ciencias. En cambio, cuando se habla del sistema de evaluación, la escuela parece muy próxima a la que los padres conocieron "en su tiempo", aunque se hayan retirado de la escuela a los catorce años.

Excepto algunas circulares y episódicas reuniones de padres, *la evaluación es el lazo más continuo entre la escuela y la familia*. Los padres deben firmar con cierta frecuencia los trabajos escritos y, sobre todo, los boletines, considerados como una especie de acta certificatoria del nivel y el progreso o las dificultades de su hijo. La evaluación les da seguridad acerca de las posibilidades de éxito de su hijo o, al con-

trario, los habitúa a la idea de un posible –incluso probable– fracaso. Preocupadas por la "carrera" de sus hijos, las familias de las clases medias o superiores han aprendido el *buen uso* de las informaciones brindadas por la escuela acerca de sus trabajos, sus actitudes y sus adquisiciones. Saben discutir ciertos baremos o algunas correcciones, tomar contacto con el profesor para comprender mejor las razones de eventuales dificultades e intervenir junto al hijo, y sobre todo, utilizar las notas o las apreciaciones cualitativas para modular la presión que ejercen sobre los deberes y, más generalmente, las horas de sueño, las salidas, el tiempo libre, las actitudes de su hijo.

Se puede discutir el fundamento de un sistema de comunicación tan *pobre*, que reduce a los padres a actuar en función de algunas indicaciones numéricas, que casi no dan una representación precisa de lo que *realmente* domina el alumno. Sin embargo, ese sistema presenta varias virtudes importantes, aunque en parte reposen sobre ficciones:

- parece *equitativo*, ya que cada uno es sometido a las mismas pruebas, calificadas según los mismos baremos y al mismo ritmo, en virtud de las mismas exigencias;
- parece *racional* y *preciso*, pues los resultados son numerados hasta el décimo de punto o más;
- es bastante *sencillo* de transmitir a los padres, sin que conozcan en detalle los programas y exigencias, algo así como si se inquietaran por la temperatura de un niño sin saber con exactitud lo que encubre en términos fisiológicos;
- *convence* a todos los padres que adhieren, de grado o por fuerza, a una competencia omnipresente en el mundo económico y una parte del mundo del trabajo; les parece justo, sano y educativo que se recompense el buen trabajo y se sancione el malo, mediante notas o clasificaciones mediocres.

Cambiar el sistema de evaluación conduce necesariamente a privar a buena parte de los padres de sus *puntos de referencia* habituales, creando al mismo tiempo incertidumbres y angustias. Ese es un obstáculo importante para la innovación pedagógica: si los niños juegan, es que no trabajan y se preparan mal para la próxima prueba; si trabajan en grupo, es que no se podrá evaluar individualmente sus méritos; si se dedican a hacer encuestas, preparar un espectáculo, escribir una narración o montar una exposición, los padres casi no ven cómo esas actividades colectivas y poco codificadas podrían dar lugar a una nota individual en el boletín. Todo lo que se aleja de una preparación para la evaluación escolar clásica (interrogatorio oral o pruebas escritas) parece algo exótico, anecdótico, nada muy serio y, a fin de cuentas, *extraño* al trabajo escolar tal como la evaluación tradicional lo ha fijado en el *imaginario pedagógico de los adultos*: ejercicios, problemas, dictados, composiciones y otras tareas que se prestan para una evaluación clásica.

Este obstáculo no es insuperable, pero el cambio de las prácticas de evaluación en un sentido más formativo, cualitativo e interactivo (Weiss, 1992 b, 1993) pasa necesariamente por una explicación paciente, un cambio de representaciones, una reconstrucción del *contrato* tácito entre la familia y la escuela. Si existen relaciones de confianza, las explicaciones pueden satisfacer, los padres comprenden que una evaluación sin notas, más formativa, está en definitiva en el interés de sus hijos. Si se ha roto el *diálogo* entre la escuela y la familia (Montandon y Perrenoud, 1994), hay motivos para temer que un cambio en el sistema de evaluación focalice los temores y oposiciones de los padres. El cambio puede bloquearse por esta sola y única razón.

Organización de las clases y posibilidades de individualización

Una evaluación es formativa solo si desemboca en una forma u otra de regulación de la acción pedagógica o los aprendizajes. En el caso más elemental, habrá al menos una modificación del ritmo, el nivel global o el método de enseñanza para el conjunto de una clase. El profesor que constata que una noción no se ha entendido, que sus consignas no se comprenden o que los métodos de trabajo y las actitudes que exige son defectuosos, retomará el problema desde la base, renunciará a ciertos objetivos de desarrollo para volver a trabajar sobre los fundamentos, modificará su planificación didáctica, etc.

Una evaluación formativa, en el pleno sentido del término, no existe sin una regulación *individualizada* de los aprendizajes. El cambio de las prácticas de evaluación es acompañado entonces por una transformación de la enseñanza, la gestión de la clase, la derivación de los alumnos en dificultades. Entre los momentos de sostén –interno o

externo– y de verdaderas pedagogías diferenciadas, hay toda clase de organizaciones intermedias, más o menos ambiciosas. Para marchar en el sentido de la evaluación formativa, no es necesario trastornar enteramente la organización del trabajo. En cambio, allí donde parece imposible romper –al menos en parte– con una pedagogía frontal, ¿para qué encarar una transformación de las prácticas evaluatorias en un sentido más formativo?

A veces, la carga excesiva de alumnos impide cualquier cambio. Los verdaderos obstáculos provienen más bien de la rigidez en el horario escolar, en el programa, en los reglamentos, los valores y las representaciones de los actores. Más que el número de estudiantes, son las normas de la organización las que obligan a *ofrecer continuamente a todos la misma cosa*, aunque sea inútil. Así, mientras que un docente se dedica a administrar un número importante de pruebas a todos los alumnos, en forma sincrónica y estandarizada, pasa mucho tiempo honrando esta parte del contrato y le queda menos para practicar una evaluación formativa. Si se espera de él que vigile constantemente al conjunto del grupo y esté igualmente disponible para todos los alumnos, cualesquiera sean sus dificultades, lo hará necesariamente en detrimento de la diferenciación (Meirieu, 1990; Perrenoud, 1996 b, 1997 e).

Una evaluación formativa pone a disposición del docente informaciones más precisas, más cualitativas, acerca de los procesos de aprendizaje, las actitudes y las adquisiciones de los alumnos. Si no se puede hacer nada, ¿por qué gastar energía y crear frustraciones inútilmente? Por tanto, interesa que cualquier cambio en la evaluación, en un sentido más formativo, acreciente los grados de libertad del docente y, en consecuencia, lo descargue de la parte menos prioritaria de sus obligaciones habituales.

Aquí se choca con las *estructuras*. No solo con el sistema de selección y orientación, con la red de ciclos de estudio y las opciones, sino con la organización de las clases: los espacios, los horarios, los modos de agrupamiento de los alumnos. Cuando se trata de la diferenciación de la enseñanza, se incrimina a menudo a la cantidad de alumnos por aula. Esta no carece de importancia, pero pensar solo en términos de cantidad de alumnos es descuidar mucho otros parámetros.

Así, en la enseñanza secundaria, se acumulan otros obstáculos mayores: extrema fragmentación del tiempo escolar, tanto para los docentes como para los alumnos; delegación del apoyo a estructuras

especializadas (cuando existen), a falta de poder practicar un sostén integral en el marco de un horario fragmentado; división del trabajo entre especialistas de distintas disciplinas, en la que ninguno percibe globalmente los funcionamientos y el nivel del alumno; dificultades del trabajo en equipo pedagógico, habida cuenta de la distribución horaria y el número de profesores por aula; horario muy sobrecargado de los alumnos, debido a que todas las actividades de sostén o desarrollo se añaden a una semana muy repleta; reparto de todas las horas entre las disciplinas, lo que casi no deja tiempo para conducir proyectos interdisciplinarios, aprovechar ocasiones o responder a necesidades no previstas; organización fija del tiempo a lo largo del año; locales utilizados por varias clases, en los cuales es imposible dejar materiales y muy difícil reordenar el espacio, para uno o dos períodos de cuarenta y cinco minutos.

Desde este punto de vista, la escuela primaria dispone de numerosas ventajas, que por lo menos hacen posible una diferenciación integral de la enseñanza. No obstante, para ir hacia una *individualización de las trayectorias formativas* (Perrenoud, 1993 a, 1996 b), hace falta cambiar la organización de las clases, incluso en la primaria, y romper con la estructuración del ciclo de estudio en grados (Perrenoud, 1997 a y e).

Didáctica y métodos de enseñanza

La idea de evaluación formativa se ha desarrollado en el marco de la pedagogía del dominio o de otras formas de pedagogía diferenciada, relativamente poco preocupadas por los contenidos específicos de las enseñanzas y los aprendizajes. Se puso el acento sobre las formas de remediar los problemas, es decir, sobre una organización más individualizada de los itinerarios de aprendizaje, basada en objetivos más explícitos, búsquedas de información más cualitativas y regulares e intervenciones más diversificadas. Aún hoy, ese modelo cibernético conserva toda su validez, a un nivel relativamente elevado de abstracción, en cualquier orden de enseñanza, para cualquier disciplina escolar y cualquier aprendizaje. Si se pretende una pedagogía eficaz, siempre es útil saber hacia qué dominios –y por qué caminos– se intenta conducir a los alumnos; precisar de qué medios se dispone para observar los dominios alcanzados o en vías de adquisición, los métodos de trabajo, las actitudes, los funcionamientos mentales, y cómo se

pretende intervenir cerca de los alumnos, por medio de regulaciones proactivas, interactivas o retroactivas (Allal, 1988 b).

Sin embargo, una vez aprehendido este esquema general, falta ponerlo en ejecución en diferentes campos del conocimiento. Y allí uno se da cuenta de que la identificación de los errores y los funcionamientos del alumno –y la naturaleza de las formas de remediarlos–dependen de la estructura y el contenido de los conocimientos y habilidades por adquirir. Así, tratándose de la adquisición de la lengua materna –por ejemplo, la lectura o la redacción de textos–, se vuelve cada vez más insostenible superponer un modelo transdisciplinario de evaluación formativa a las didácticas tradicionales. Por el contrario, parece necesario, como lo ha propuesto con mucha firmeza Bain (1988 a, 1988 b), reconstruir la evaluación formativa en el campo de la didáctica, de manera de integrar las regulaciones a un enfoque preciso y fundado de los saberes y habilidades que se han de adquirir, por un lado, y de los funcionamientos del alumno, por el otro.

En el plano teórico, en el curso de los últimos años se asiste –especialmente en el campo del francés (Allal, Bain y Perrenoud, 1993), pero extendida también a otras disciplinas–a una *reintegración de la evaluación formativa en la didáctica*. No obstante, en la práctica esta reintegración llevará tiempo. Tanto más cuanto que –como es a menudo el caso en el secundario– los docentes se perciben a sí mismos como sus propios metodólogos o trabajan con formadores centrados en una disciplina y que se preocupan muy poco de evaluación. Mencionaremos además un freno esencial: en su mayor parte, los medios de enseñanza no son concebidos para una pedagogía diferenciada adecuada a una evaluación formativa (Belair, 1993). Por consiguiente, para ir en ese sentido hace falta aceptar una fuerte inversión en la creación o adaptación de herramientas didácticas.

Contrato didáctico, relación pedagógica y oficio de alumno

Ir hacia una evaluación más formativa es transformar de manera considerable las *reglas de juego* en el interior del aula. En una evaluación tradicional, el interés del alumno está en hacerse ilusiones, enmascarar sus fallas y valorizar sus puntos fuertes. El *oficio de alumno* consiste sobre todo en desarmar las trampas que le coloca el docente; en decodificar sus expectativas; en efectuar elecciones económicas en el estadio de preparación y pasaje de las pruebas; en saber negociar una ayuda, correcciones más favorables o la anulación de una prueba mal realizada. En un sistema escolar común el alumno tiene –con toda buena fe– excelentes razones para apuntar, ante todo, a recibir notas *suficientes*. Para ello, debe *maniobrar con astucia*, simular haber comprendido y dominar lo aprendido, por todos los medios, incluidos en ellos la preparación de último momento y la trampa, la seducción y la mentira piadosa.

Toda evaluación formativa se basa en la *apuesta muy optimista* de que el alumno quiere aprender y desea que se lo ayude en ello; en otros términos, que manifiesta estar dispuesto a develar sus dudas, sus lagunas, sus dificultades de comprensión de la tarea. Un médico puede esperar de su paciente que no le complique la tarea y le dé todas las informaciones necesarias para hacer un diagnóstico correcto, con desprecio del pudor, la honestidad, la propia estima y el buen gusto. En contrapartida, el paciente tiene derecho a una relación privilegiada, protegida por el secreto médico, que él puede romper en cualquier momento y que controla, puesto que, a fin de cuentas, es el cliente. En la escuela, una evaluación formativa requiere también una gran *cooperación*, sin poder ofrecer, no obstante, las mismas garantías. Revelar al docente sus fallas e incertidumbres, es exponerse con frecuencia al ridículo o a la piedad de sus compañeros; es arriesgarse a ver ciertos informes consignados en un boletín, un registro, relaciones que leerán otros docentes, los psicólogos, el director de la escuela o el inspector. Es dar al docente informaciones cruciales, de las que él se servirá para desarrollar una relación a la cual el alumno no puede poner fin en forma unilateral. Cuanto más se avanza hacia la enseñanza secundaria, más se encuentra la evaluación formativa en ruptura con las estrategias habituales de los alumnos y exige una especie de revolución cultural, basada en una *confianza recíproca* y una *cultura común*, que hagan posible la transparencia.

Si el docente que intenta practicar la evaluación formativa tiene el poder de decidir, casi al mismo tiempo, el destino escolar del alumno, este último –sobre todo en un sistema muy selectivo– tendrá todas las razones para conservar sus estrategias habituales y movilizar su energía para producir una imagen ilusoria. Y el docente se encontrará reforzado en el uso de la evaluación como instrumento de control del

trabajo y las actitudes (Chevallard, 1986 a) y de selección. Ir hacia la evaluación formativa sería renunciar a hacer de la *selección* la apuesta permanente de la relación pedagógica, no hacer vivir a los alumnos bajo la amenaza de la repetición o la derivación hacia secciones menos exigentes. Eso no es suficiente: se debe encarar un cambio considerable en el *contrato didáctico* (Brousseau, 1994, 1996; Schubauer-Leoni, 1986, 1988; Jonnaert, 1996; Joshua, 1996 b), la sustitución por una relación cooperativa de una que, sin ser agresiva, es actualmente, en los sistemas tradicionales, de naturaleza fundamentalmente conflictiva.

Concertación, control, política del establecimiento

No se hace solamente evaluación formativa, porque no se puede ir en ese sentido sino modificando de manera bastante profunda la cultura de la organización escolar; a la escala del aula, pero también del establecimiento. Un maestro que recibe a nuevos alumnos cada año no puede esperar que, en semanas, se modifiquen de raíz sus actitudes y representaciones para que entren en el juego de la evaluación formativa, sabiendo que, semanas más tarde, pasarán a otra clase y deberán volver a sus estrategias anteriores. De la misma manera, ir hacia una enseñanza más individualizada exige diferentes hábitos de trabajo, más tiempo de trabajo en equipo o de trabajo individual, con el docente que funcione como persona-recurso. Por consiguiente, se necesita una tolerancia considerable con la diversidad de empleos del tiempo, incluso de los horarios, las tareas, los recursos disponibles para hacer su trabajo. Una clase que practica una evaluación formativa se presenta más bien como un *taller* en el que cada uno se dedica a sus ocupaciones, con alguien que interviene en caso de necesidad, más que como una orquesta, tocando al unísono bajo la batuta de un jefe omnipresente. Esos modos de funcionamiento exigen una nueva concepción de la equidad y la igualdad ante el sistema, cierta tolerancia al desorden y a la diferencia, capacidades de autorregulación y autoevaluación de unos y otros. Esos funcionamientos no podrían desplegarse con eficacia durante un solo año; deberían beneficiarse de cierta *continuidad* a todo lo largo de toda la carrera escolar, o por lo menos durante un ciclo de estudios.

En consecuencia, para marchar en esta dirección es indispensable franquear un obstáculo de envergadura: el *individualismo de los docentes*, la celosa voluntad de hacer lo que les place una vez cerrada la puerta de su aula (Gather Thurler, 1994 b, 1996). Asimismo, es probable que una evaluación formativa favorezca, sin que se trate de una necesidad absoluta, una *división del trabajo* diferente entre los docentes, porque la explicitación de los objetivos, la elaboración de tests criteriales o la construcción de secuencias didácticas o estrategias para remediar problemas superan las fuerzas de cada uno tomado en forma aislada. Por lo tanto hace falta orientarse hacia un *reparto de tareas*, una desenclaustramiento de los grados, una colaboración de los profesores que enseñan en clases paralelas o en la misma disciplina.

La evaluación tradicional no permite ejercer un control muy firme sobre la pedagogía de los docentes. Más bien normaliza, en alguna medida, su nivel de severidad. Uno difícilmente imagina un establecimiento en el que se toleraría perdurablemente que algunos docentes no pusieran más que malas notas y otros, muy buenas, que algunos no hicieran repetir o fracasar a ningún alumno, y otros produjeran fracasos extremadamente numerosos. Sin embargo, recordemos que esos signos exteriores de "normalidad" encubren una gran diversidad de exigencias reales: no se sabe muy bien qué significa la calificación mediante notas de los docentes en términos de conocimientos efectivos y, por lo tanto, de respeto al programa. Para saberlo, habría que administrar regularmente pruebas estandarizadas y criteriales al conjunto de las clases sujetas a seguir el mismo programa, lo que no se hace en todas partes y a menudo suscita vivas oposiciones, por buenas y malas razones.

Paradójicamente, una evaluación formativa podría dar a la administración escolar más datos sobre la calidad y la conformidad de la enseñanza de unos y otros. Ciertamente, limitaría la parte de las informaciones numeradas, pero conduciría a representaciones más precisas de lo que saben los alumnos y de lo que saben hacer *realmente*. Más que comparar dos tasas de fracasos o de promedios de clases, se podrían comparar las adquisiciones reales y, en consecuencia, distinguir con más claridad a los docentes eficaces de los que lo son menos.

Esta preocupación no es ilegítima y nadie podría sostener que la eficacia de un docente no concierne a la colectividad que le paga, a la administración escolar que lo emplea. No obstante, quien quisiera servirse muy rápido o muy vigorosamente de la evaluación formativa en ese sentido, se arriesgaría mucho a comprometer definitivamente el desarrollo. Posiblemente sería más razonable plantear como principio

que la evaluación formativa brinda informaciones que quedan *en propiedad del docente y sus alumnos*. A ellos les corresponde decidir lo que quieren transmitir a los padres y a la administración escolar. Si esta última quiere hacerse una idea precisa de lo que saben los alumnos y, en consecuencia, de la eficacia de los docentes, que se dé sus propios instrumentos, más que derivar a este fin una evaluación formativa que debería seguir siendo un asunto entre el docente y sus alumnos, para que no se rompa el contrato de confianza. Sin embargo, parece que las pruebas estandarizadas tienen numerosos efectos perversos e inducen didácticas conservadoras (Davaud, 1992, 1993). Lo ideal sería ir hacia una práctica reflexiva y una profesionalización del oficio (Perrenoud, 1994 a, 1996 h) tales que el control sobre la calidad de la enseñanza sea ejercido por cada maestro y por sus pares, en el seno del equipo pedagógico, y que el establecimiento funcione bajo la forma de la autoevaluación (Gather Thurler, 1994 a).

Programas, objetivos, exigencias

Tarde o temprano, la introducción de una pedagogía diferenciada y una evaluación formativa lleva a tocar los programas. Ante todo, para *aligerarlos*, para extraer lo esencial de ellos: no se puede cubrir un programa demasiado cargado sino dando por perdido el éxito de una importante fracción de los alumnos. Aún hoy, esta es la lógica que se pone en práctica en cantidad de escuelas secundarias: se avanza a través del programa a un ritmo suficiente como para cubrirlo por completo, dejando alumnos *al borde del camino* en cada capítulo nuevo. Demasiado a menudo , lo que importa es que el programa haya sido enseñado, no que haya sido asimilado por la mayoría de los alumnos. Tanto peor para los que no han asimilado lo suficiente. Serán relegados a otras secciones, obligados a la repetición o incluso autorizados a proseguir su trayectoria escolar con la esperanza de que sus lagunas desaparezcan espontáneamente o sus dificultades pasen milagrosamente inadvertidas. Ir hacia la evaluación formativa es no fabricar más tantas desigualdades, es *darse los medios* de remediar las dificultades de los alumnos más lentos, más débiles. Ahora bien, no se pueden cazar todas las presas a la vez. Para luchar contra el fracaso escolar es indispensable atenerse a lo esencial, al núcleo de los programas, renunciando a cualquier tipo de nociones y saberes que no son

indispensables, al menos para todos los alumnos. Los movimientos de modernización de los programas van en ese sentido (Perret y Perrenoud, 1990). No subestimamos la amplitud de la tarea.

> En efecto, la diferenciación introduce en las prácticas didácticas un crecimiento adicional de la complejidad y esta no es tolerable sino cuando se apoya en un previo trabajo de 'simplificación'. Por lo tanto, sin duda alguna, hace falta repensar los programas de enseñanza... Pero eso no tiene nada que ver con el abandono fácil de una parte de ellos, y tampoco con un examen superficial de su contenido, para separar lo que todavía es actual de lo que se habría vuelto obsoleto. La identificación de objetivos nucleares requiere de un trabajo didáctico en profundidad, en cada disciplina; la identificación precisa de las tareas que se demandarán a los alumnos en cada nivel de enseñanza, y de los problemas que ellos tendrán que resolver para llegar a buen fin" (Meirieu, 1990, pp. 181-182).

Hay una segunda razón para que la evaluación formativa induzca una transformación de los programas. En general, estos últimos no son redactados en términos de *objetivos* de dominio. Más bien se presentan como listas de "contenidos a enseñar". Esa manera de escribir los planes de estudio obliga a los docentes que se orientan hacia la evaluación formativa y la pedagogía diferenciada a un importante trabajo de *explicitación de los objetivos*, que a menudo supera sus fuerzas. Ninguna reescritura institucional de los programas en términos de objetivos dispensará a los docentes de un trabajo personal de elaboración y apropiación del currículum, pero ese trabajo podría ser esbozado y sostenido por los autores de los planes de estudio.

Finalmente, una evaluación formativa puesta al servicio de la regulación individualizada de los aprendizajes hundirá el bisturí, más rápido que una enseñanza frontal, en las incoherencias y las ambiciones desmesuradas de ciertos planes de estudio. Cuando muchos alumnos de determinada edad cometen los mismos errores y esto no puede remediarse con facilidad, porque superan su estadio de desarrollo intelectual; cuando ciertos tipos de saber marginan sistemáticamente a una mayoría de alumnos, porque están demasiado alejados de su experiencia y sus adquisiciones anteriores, sencillamente hace falta

revisar el plan de estudios desde su base o volverlo más próximo a la vida real, o más realista con relación a las adquisiciones precedentes y las actitudes de los alumnos. Toda pedagogía diferenciada funciona como un *analista crítico* de los planes de estudio.

Sistema de selección y orientación

La vocación de la evaluación formativa es contribuir a los aprendizajes. Por consiguiente, se encuentra dentro de una *lógica de acción*: no es el momento de tomar partido acerca de las desigualdades y dificultades. Lo que no impide la resistencia de la realidad (Hutmacher, 1993), que pase el tiempo, que el milagro no se produzca. Llegan los fracasos, que obligan a hacer balance de lo adquirido. Entonces ya no es posible remediarlos; hace falta tomar *decisiones* de selección u orientación.

En sí, la evaluación formativa no vuelve la espalda a esta perspectiva. En una interpretación maximalista de la pedagogía del dominio, uno podría esforzarse por volver a dar continuamente nuevas posibilidades, al considerar que un aprendizaje nunca es imposible, que jamás se ha "intentado todo" para alcanzarlo. Sin ser derrotista, es preciso tener en cuenta no solo las restricciones económicas –que limitan los recursos y el tiempo disponible– sino también la decreciente buena voluntad de los estudiantes. De igual modo que ciertos pacientes resisten a la obstinación terapéutica, ciertos alumnos se resisten a la *obstinación pedagógica*, uno de los viejos demonios de la escuela (Perrenoud, 1996 e). Prefieren más bien romper la relación que enfrentarse, durante meses o años, a los mismos fracasos y los mismos reproches.

A cierto plazo, no hay incompatibilidad de principio entre evaluación formativa y selección. Su articulación práctica sigue siendo delicada. La evaluación formativa otorga prioridad al dominio de los conocimientos y las habilidades, considerando que la selección es a lo mejor un *mal necesario*, nunca un fin en sí o un beneficio. En un sistema que se enorgullece de limitar el acceso a los saberes, de preparar de entrada a una elite, la evaluación formativa no tiene lugar, pues ella participa de una voluntad de democratización de la enseñanza, voluntad afirmada no sólo *in abstracto*, sino concretada en la adopción de una estructura escolar que favorezca una selección tan clemente, tardía y reversible como sea posible. En los sistemas

escolares en que se practica una selección drástica de alumnos de menos de doce años, donde parece satisfactorio tener solo un puñado de ellos en las orientaciones más exigentes, donde se asume un número importante de repeticiones y fracasos, se mira mal a quienes podrían abogar, aparte de algunos idealistas, por la evaluación formativa y, por consiguiente, también por una transformación global del sistema de selección y orientación.

Incluso en los sistemas escolares menos selectivos, la articulación entre evaluación formativa y selección no es obvia. En un momento dado, aunque solo sea al final del año escolar o un ciclo de estudios plurianual, la evaluación cambia de lógica. Pese a que quisieran ayudar al alumno a aprender, de repente efectúan un balance que, sin ser definitivo, impone decisiones a corto plazo, a veces difícilmente reversibles. La cuestión, entonces, es saber si los docentes pueden desempeñar *ese doble papel*, al adivinar los alumnos que las dificultades reveladas en una perspectiva formativa pueden, en cierto momento, volverse contra ellos en una perspectiva certificativa o selectiva.

Nos encontramos ante una *paradoja*. La evaluación formativa debería estar por completo *del lado del alumno* y, por consiguiente, darle recursos para afrontar la selección, del mismo modo que el abogado de la defensa se encuentra al lado del imputado en un proceso, o el médico al lado de su paciente, contra la enfermedad. Más valdría que la selección fuera encarnada por otros actores, que entonces no estarían a cargo de la enseñanza sino de decir quién ha adquirido suficiente dominio como para obtener un diploma o acceder a un ciclo de formación. Lo que molesta es que tal división del trabajo condenaría a una evaluación puntual, es decir, a uno de los avatares del examen. Ahora bien, se conoce la fragilidad de ese modo de evaluación en el plano docimológico. Disociar la evaluación formativa de la evaluación selectiva sería renunciar a basar esta última sobre una evaluación continua, lo que acrecienta su arbitrariedad y también la desigualdad social ante la selección. Es posible que deba buscarse la solución del lado de una *selección negociada* con los alumnos y sus familias. Mientras las decisiones de selección sean tomadas unilateralmente por la escuela, a veces contra la voluntad y el pedido expreso del alumno o de sus padres –como la sentencia de un tribunal se impone a un acusado– habrá todo tipo de razones para que los interesados se defiendan "con uñas y dientes" contra un juicio desfavorable.

Si el sistema de selección y orientación dejara a las familias y a los alumnos asumir sus responsabilidades, arriesgarse a una orientación demasiado ambiciosa y, por consiguiente, a un fracaso tiempo más tarde, la escuela, en el momento de la decisión, estaría en una relación de ayuda más que de autoridad. Su papel ya no sería el de impedir el ingreso en tal sección difícil o el progreso en la trayectoria escolar, sino dar consejos, informaciones, indicaciones a partir de los cuales los alumnos y sus familias se determinarían con conocimiento de causa. En ese caso, más que oponerse a la evaluación formativa, la evaluación selectiva la prolongaría, en la misma lógica *cooperativa*. Cuando ya no es tiempo de aprender, se debe hacer un balance y tomar decisiones, hace falta dar consejos, realizar regulaciones. La escuela podría asistir a padres e hijos en su negociación de orientación (Bain, 1979; Berthelot, 1993; Duru-Bellat, 1979; Richiardi, 1988) más que decidir sobre ella en su lugar.

Satisfacciones personales y profesionales

La evaluación tradicional es una fuente de angustia para los alumnos con dificultades, e incluso para los demás, que no tienen mucho que temer pero... nunca se sabe. Es también una fuente de estrés e incomodidad para una parte de los docentes, a quienes no les gusta poner notas. Aun para ellos, y *a fortiori* para los demás, el sistema de evaluación es una especie de "cierre de seguridad", bienvenido frente a las múltiples incertidumbres relacionadas con los objetivos y los programas, con el trayecto pedagógico, la disciplina, el lugar de los padres en la escuela, etc. El sistema tradicional de evaluación ofrece un carril, un parapeto, un hilo conductor. Estructura el tiempo escolar, marca el ritmo del año, otorga puntos de referencia, permite saber si se avanza en la tarea y, por tanto, si uno cumple con su papel.

Cualquier innovación pedagógica que obligara a apartarse de ese carril, ya tomando abiertamente distancia con relación a los procedimientos oficiales, ya interpretándolos con otro espíritu, es una fuente de inquietud para los docentes. Así, sin contradecirlo explícitamente, se puede interpretar el sistema tradicional de evaluación en un sentido más formativo, dando un significado "deformado" a la escala de las notas (adquirido, en vías de adquisición, etc., por oposición a

excelente, mediano, etc.). Esta interpretación la coloca en equilibrio inestable con relación a la práctica corriente e introduce una tensión difícil de soportar. No resulta cómodo asumir –de hecho o de derecho– grandes libertades con respecto a las tradiciones, pues uno se siente personalmente responsable de sus errores, el único responsable de su evaluación frente a los padres y a los alumnos, mientras que "siguiendo el carril" puede atrincherarse detrás del "sistema", el reglamento, etc. La administración escolar encuentra ventaja en ese funcionamiento: a falta de saber exactamente lo que enseñan los profesores y cómo lo hacen, tiene por lo menos la impresión de que la evaluación se hace según los estándares formales, garantes a la vez de la equidad y la regularidad, que interesan a las burocracias escolares a veces más que la eficacia didáctica.

Sin embargo, no se pueden poner todas las resistencias en la cuenta del temor al cambio. Muchos docentes saben o adivinan que, sin evolución, están condenados a la rutina y al tedio (Huberman, 1989). En definitiva, el cambio no es más que un momento difícil, a veces estimulante, si concluye en una renovación y crea equilibrios más fecundos. La situación es más grave cuando los docentes presienten que no encontrarán, en un nuevo sistema de evaluación, las *satisfacciones* –confesables e inconfesables– que les aporta la evaluación tradicional.

> "Los docentes saben que las notas no son confiables, que no pondrían la misma nota al mismo trabajo si se les presentara unas semanas más tarde y que sus colegas pondrían notas distintas a ese trabajo. Saben que son incapaces de precisar, incluso para sí mismos, sus objetivos y criterios de calificación. Saben que no saben en qué consiste el 'nivel' que permite 'pasar'. Saben que es absurdo cortar según el promedio. Conocen los efectos de estereotipo y de aura. Saben pero no quieren saber que saben. Saben inconscientemente. Y es por eso que pueden, con toda buena fe, llevar adelante su *conciencia* profesional. En efecto, ella es inocente: ¡se trata del inconsciente!"
> Pero ¿por qué? ¿Qué defienden mediante esta resistencia? (Ranjard, 1984, p. 93).

El autor responde:

"Defienden un placer. Un placer de mala calidad pero seguro, garantizado, cotidiano. Un placer que debe disimularse para sentirse sin culpa...
Ese placer, es el placer del Poder con P mayúscula. El docente es el dueño absoluto de sus notas. Nadie en el mundo, ni su director, ni su inspector, ni siquiera su ministro, puede hacer nada con las notas que ha puesto. Pues lo ha hecho por su alma y conciencia. Con su título, se le ha reconocido la competencia de calificar (¡lo que no carece de gracia!). Su conciencia profesional es inatacable. En su tarea de calificador, es omnipotente. Y esta dominación es el poder sobre los alumnos" (ibíd., p. 94).

Si Ranjard tiene razón, más allá del temor al cambio, los docentes tienen razones para adherir a una forma de evaluación que les garantiza ese poder. Lo hacen por motivos inconfesables, y por lo tanto disimulados bajo pretextos más presentables, lo que pervierte el diálogo acerca del cambio y pertenece al dominio de los secretos del oficio docente (Perrenoud, 1996 c).

Una evaluación formativa no puede ser sino cooperativa, negociada, matizada, centrada en la tarea y los procesos de aprendizaje más que en la persona. Definitivamente, priva del *poder de clasificar*, de distinguir, de condenar globalmente a alguien en función de sus resultados intelectuales. En otra parte, he intentado (Perrenoud, 1991 a, capítulo 8 de esta obra) mostrar que la evaluación formativa puede extender el *control social y mental* sobre los alumnos. Sin embargo, obliga a renunciar a "la omnipotencia de calificar mediante notas, un placer que viene de los infiernos y que no puede dar la cara" (Ranjard, 1984, p. 94).

De modo más general, insistiré acerca de los *duelos* que un cambio en las formas de evaluación impondría a los docentes (Perrenoud, 1992 a, 1996 b), duelos que se presienten y les producen *temor*. No creo que los docentes tengan "necesidad", en sentido fuerte, de calificar por notas, de clasificar. Tienen necesidad de encontrar ciertas satisfacciones personales, comprendidas las narcisistas y relacionales, en el ejercicio de su oficio. Ahora bien, se trata de que –según una expresión de Pierre Marc– el sistema de acción y la cultura del ambiente activen o desactiven ciertas "capas" del funcionamiento inconsciente del individuo. Sin duda, el placer de evaluar a otro, y en consecuencia de tener poder sobre él, se enraíza en los primeros años de la experiencia humana y constituye una revancha de todas las humillaciones y frustraciones sufridas durante la infancia, e incluso en la vida adulta. No obstante, nada autoriza a generalizar; la economía psíquica de los docentes es diversa y no todos se aferran al poder, pues sus satisfacciones son de otro tipo. Por lo demás, no son ni más ni menos desinteresados que otros profesionales. Mi propósito no es arrojarles la primera piedra, sino subrayar que todo cambio, en cualquier organización, puede poner en peligro la economía psíquica de los actores, el equilibrio a veces frágil que han construido entre los placeres y las frustraciones, las libertades y los deberes que su cargo les permite o impone. Negarlo conduce a un análisis que ignora una dimensión esencial de los sistemas vitales y de su complejidad.

El enfoque sistémico, ¿es desmovilizador?

El enfoque sistémico aquí adoptado no tiene nada de original; se impone en todas las ciencias sociales que tienen por tarea dar cuenta de las organizaciones y prácticas humanas (ver, por ejemplo, Amblard, 1996; Bernoux, 1985; Crozier y Friedberg, 1977; Friedberg, 1993). Si es necesario volver a él continuamente en educación, es en razón de la tentación constante de olvidar la complejidad, para creer en un cambio rápido y limitado de la escuela. Esta tentación es comprensible: si se acepta el enfoque sistémico, se mide *la imposibilidad de cambiar radicalmente las prácticas de evaluación sin hacer evolucionar el conjunto del oficio docente y la organización escolar*. Lo que difiere mucho la puesta en práctica de las ideas y modelos seductores.

Eso puede desalentar a quienes proponen herramientas innovadoras a los que practican la docencia y no comprenden que, para hacerlas adoptar, hace falta emprender una larga marcha a través de las instituciones y las culturas profesionales. ¿Por qué nos chocamos con tantos obstáculos? ¿El juego vale la pena? ¿Por qué no conservar una evaluación que ha demostrado lo que vale e invertir esfuerzos en otra parte?

Uno tarda algunos años en darse cuenta de que se encontrará ante las *mismas interdependencias*, cualquiera sea el ingreso al sistema. La evaluación tradicional, que es parte de ese sistema, impide la renovación radical de las prácticas y los contratos pedagógicos, como se ha

visto en el capítulo 4. Las solidaridades en juego son las mismas, sea que se ataque el sistema por los programas, la didáctica, el funcionamiento de los establecimientos o la evaluación.

Si es más necesario que nunca cambiar la evaluación en un sentido más formativo, interesa integrar el carácter sistémico de las prácticas en nuestras estrategias de cambio. Para atacar simultáneamente la evaluación, la didáctica, la relación entre docentes y alumnos, los programas, la organización de las clases y la trayectoria escolar, la selección, no hay método preparado de antemano. Pero se pueden indicar tres pistas complementarias, todas las cuales implican fuertemente a los protagonistas:

1. Hacer evolucionar el funcionamiento de los establecimientos hacia una autoridad negociada, realmente proyectiva; hacia una autonomía sustancial, provista de auténtica responsabilidad.
2. Favorecer la cooperación entre los docentes, en equipos pedagógicos o redes.
3. Actuar sobre todos los parámetros (estatuto de los docentes, formación, gestión) que acrecienten el grado de profesionalización del oficio docente y los oficios conexos.

Esto debería llevar a los que sostienen la evaluación formativa y la diferenciación, así como a los especialistas en didáctica de las disciplinas, a los partidarios de la escuela activa, a los defensores de las nuevas tecnologías o de cualquier otra modernización de los contenidos o los métodos, a trabajar en colaboración más estrecha con los que reflexionan acerca de *la organización escolar como sistema complejo* (Demailly, 1990; Derouet, 1992; Henriot-Van Zanten, Plaisance y Sirota, 1993; Hutmacher, 1990; Perrenoud, 1993 e, 1996 c) y sobre las *estrategias de cambio* (Bonami y Garant, 1996; Cros y Adamczewski, 1996, Gather Thurler, 1993; Gather Thurler y Perrenoud, 1990; Hargreaves y Fullan, 1992; Huberman, 1986, 1990; Perrenoud, 1993 f).

La perspectiva sistémica todavía no forma parte de la cultura común de todos los investigadores en educación y los innovadores. Si ella les falta, estos se dedicarán a preguntarse, aún durante décadas, por qué la escuela no adopta las bellas ideas surgidas de sus trabajos o de la reflexión de los movimientos pedagógicos...

Conclusión

La coexistencia de lógicas antagónicas

La emergencia progresiva de una lógica de la regulación no hace desaparecer a las otras lógicas de la evaluación. Por consiguiente, hay enfrentamientos y compromisos, especialmente alrededor de la selección. Asimismo, los sistemas que suprimen la repetición y postergan la primera orientación hasta el final de la escolaridad obligatoria no suprimen las desigualdades. Llega entonces un momento en el que se reintroducen las jerarquías formales y estas tienen consecuencias selectivas.

En la medida en que hay contradicciones reales, en las mentes y en los actos, sería ilusorio imaginar su superación mediante el pensamiento. Todo lo que puede hacerse es examinar diversas maneras de hacerlas coexistir.

El Bueno, el Bruto y el Truhán

El sueño de todos los docentes que no aman evaluar sería que se instituya una división del trabajo: que unos enseñen y otros evalúen. ¿Es una hipótesis razonable?

El Bueno sería, entonces, el docente que pudiera renunciar a cualquier evaluación certificativa, para comprometerse por entero al servicio de los aprendizajes del alumno. El Bruto sería el examinador anónimo, primo pedagogo del soldado desconocido, al que le tocaría el "gordito obsceno": rechazar una certificación o una orientación favorable en nombre de la equidad o del mantenimiento del nivel.

la misma causa. Sería poco creíble que unos se colocaran del lado del alumno y otros del lado de la institución. Aun en materia judicial, a los acusados o los testigos les cuesta mucho deshacerse de la idea de que los abogados de la defensa, procuradores y magistrados "son parte de la misma familia", han hecho sus estudios en las mismas facultades, pasan de una función a otra, son miembros de los mismos clubes y, por consiguiente, tienen –más allá de los procesos en que se oponen– una forma de complicidad fundamental. Sin embargo, se trata de profesiones diferentes, cuyos ingresos no tienen la misma fuente. El código de procedimientos sanciona cualquier colusión y permite recusar a aquellos que, por otras conexiones, no podrían enfrentarse con completa independencia en torno a una causa. En la escuela, todos son docentes, remunerados por el mismo presupuesto, dependientes del mismo ministro y la misma dirección. ¿Cómo imaginar que ellos puedan pertenecer a dos campos opuestos, o simplemente adoptar dos posturas fuertemente enfrentadas con relación a la evaluación?

- Si la división del trabajo de evaluación fuera hacia funciones estables, incluso hacia oficios diferentes, los que llegaran a no "mezclarse" en la evaluación certificativa-selectiva se atraerían los agravios de los que se sentirían condenados al trabajo más ingrato: la selección.
- Una estricta división del trabajo conduciría a lo absurdo de los exámenes, de los cuales el desarrollo de la evaluación continua extraería precisamente las consecuencias.

En resumen, si en la evaluación hay dos lógicas en juego, parece difícil ir hacia una estricta división del trabajo. Más valdría *hacer de la necesidad virtud* y admitir que las distintas funciones de la evaluación serán asumidas por las mismas personas. ¿Es decir que ellas se confundirían? Al contrario. Si se conviene en que la división del trabajo no es convincente, la superposición de funciones obliga a una clarificación de las posiciones y las reglas de juego.

Una tentación: postergar la certificación para las Calendas griegas

Por cierto, se pueden postergar la diversificación y jerarquización de las orientaciones hasta tan tarde como sea posible y no se perdería nada con suprimir la repetición (Crahay, 1996). En consecuencia, durante los primeros años de estudio, las apuestas de orientación y de selección serían mucho menos importantes y se podría dar prioridad a lo puramente formativo.

Algunos sistemas han avanzado mucho por este camino; otros no están dispuestos a seguirlos, en la medida en que la supresión de la repetición y la instauración de un colegio único son elecciones *políticas*.

Es seguro que, cuanto más uno se aproxima a un plazo decisivo, de selección o certificación, es más difícil hacer coexistir el papel del Bueno y el del Bruto en una misma persona. Pero, ¿podemos imaginar verdaderamente como posible y razonable diferir en varios años la constatación de las reales desigualdades de aprendizaje?

Diferir la selección es una cosa; diferir toda evaluación-balance es otra. Distinguiré dos modalidades de funcionamiento.

- Según la primera, el sistema y los alumnos saben continuamente a qué atenerse acerca del nivel alcanzado por unos y otros, pero ello no tiene incidencias en lo inmediato, en materia de selección, orientación o certificación.
- De acuerdo con la segunda, el sistema no establece ninguna clasificación y se cuida también de toda evaluación estandarizada, que daría lugar a comparaciones informales.

Esta segunda opción presenta la ventaja de no crear jerarquías de excelencia en forma prematura. Ofrece el inconveniente de no dar a conocer la realidad de las desigualdades. Romper el termómetro no hace bajar la fiebre e impide medir su evolución. Me parece indispensable que la evaluación formativa sea también una evaluación-balance. En ese caso, incluso si no hay decisiones de selección al final de la operación, será difícil no ver en ello una forma de certificación al menos informal e indicativa, con todas las apuestas simbólicas que le son inmediatamente atribuibles.

La evaluación formativa no adquiere su medida plena sino como herramienta de una pedagogía diferenciada. Ahora bien, esta última

no vuelve la espalda a la certificación; más bien procura crear las condiciones de certificación del mayor número. Alargar los plazos irreversibles, introducir distintas secciones tan tarde como sea posible estaría muy bien. Eso no debería coincidir con una forma de *ignorancia voluntaria* de la amplitud de las desigualdades. La pedagogía diferenciada debe saber absolutamente *de dónde parte*, en cada nivel de la trayectoria escolar, *aun a riesgo de hacerlo conocer* y, por consiguiente, de inducir comparaciones y clasificaciones, al menos informales. Entre la peste y el cólera, más vale elegir la lucidez e intentar controlar sus efectos perversos.

Además, la reflexión sobre las pedagogías diferenciadas me lleva a dudar cada vez más de las virtudes de los ciclos de aprendizaje que no se den objetivos pedagógicos bien definidos y no se organicen de manera "obsesiva" para alcanzarlos. En otra parte, he abogado (Perrenoud, 1997 a y e) por una *organización modular de los ciclos de aprendizaje* o al menos porque se encare con seriedad esta alternativa. Definido como un espacio-tiempo de formación que persigue objetivos bien definidos, concebido para alcanzarlos en algunas semanas o meses, a un ritmo intensivo, un *módulo* no tiene sentido si no desemboca en una certificación y la atribuye sin complacencia. Lo atestigua el sistema de carreras cortas o de o de "cien días". Las nuevas pedagogías nunca han rehusado la certificación de conocimientos adquiridos identificables, lo que es una manera de hacer visibles las desigualdades...

En la democratización de la enseñanza, lo importante no es "hacer como si" cada uno hubiese aprendido. Es *permitir aprender a cada uno*. Cuando no se llega a ello, la solución no es ocultar la cabeza en la arena, sino reconocer un fracaso que, ante todo, es de la escuela, para mejor "volver a poner manos a la obra". Aquí está el verdadero corte: frente a las desigualdades de conocimientos adquiridos y niveles escolares debidamente constatadas, unos bajan los brazos e invocan a la fatalidad y los límites de la naturaleza humana, otros buscan nuevas estrategias...

La contradicción entre el espíritu formativo y el certificativo no puede ser superada por arte de magia, pero será tanto más soportable cuanto que se desarrolle una pedagogía diferenciada eficaz. La apuesta prioritaria no es suprimir toda evaluación sumatoria o certificativa, sino crear condiciones de aprendizaje más favorables para todos, principalmente para los más desfavorecidos.

Un contrato didáctico menos conflictivo

Nadie es indiferente al juicio que se tiene acerca de sus conocimientos o competencias. El primer movimiento de cada cual es tratar de aparecer en su mejor aspecto y, por consiguiente, *defenderse* contra la puesta en evidencia de sus lagunas y sus límites. En contrapartida, el que evalúa pone su punto de honor en no dejarse trampear, por razones muy honorables y otras más turbias. Por lo tanto, es normal que cualquier relación de evaluación tenga una dimensión conflictiva y se asemeje en parte al juego del gato y el ratón.

Si este aspecto no puede evitarse por completo, se puede intentar ordenar el contrato pedagógico y didáctico, de manera que él no impida lo esencial, que es aprender y enseñar. Ese contrato producirá menos mecanismos de defensa si:

- se consideran los errores y los obstáculos como otras tantas ocasiones de aprender (Astolfi, 1997);
- se trabaja explícitamente la relación con el saber y el sentido del trabajo escolar (Charlot, 1997; Develay, 1996; Perrenoud, 1996 a; Rochex, 1995; Vellas, 1996);
- no se imputan las dificultades de aprendizaje a la persona del alumno, a su familia, a su patrimonio genético, sino a las condiciones de aprendizaje;
- se reconoce que no se aprende en soledad y que ciertas competencias son colectivas o exigen al menos una forma de cooperación;
- se aceptan todas las preguntas, sin estigmatizar ninguna, ni volverse contra su autor;
- se establecen regulaciones en torno de los métodos de trabajo, si se instituye un consejo de clase, extendiendo sus competencias a los métodos de trabajo y los dispositivos didácticos;
- se desarrolla una cultura que permita la coexistencia y la cooperación de alumnos desiguales, con respeto mutuo;
- se asocia a los padres a la evaluación, más que asestárselas;
- se reconoce la negociación como una modalidad de trabajo legítima en todos los niveles.

Esta lista podría extenderse, inspirándose en las nuevas pedagogías. Pero estos ejemplos son suficientes para expresar un *estado de espíritu*: no renunciar a evaluar con lucidez, pero modificar el clima,

la cultura, las reglas de juego, para que la lucidez no destruya la propia imagen, la confianza en sí mismo, el orgullo de pertenecer a una familia y una cultura, el sentimiento de la propia capacidad. Cuando el GFEN (1996) propone caminos de auto-socio-construcción de los saberes, no se trata en ningún momento de ocultar a un niño o a un adolescente que tiene dificultades o que aún le falta mucho por aprender. Cuando su médico le dice que usted está enfermo y que hace falta adoptar medidas enérgicas, usted no lo acusa de tener un pensamiento negativo, no le adjudica la intención de desmoralizarlo; comprende que el médico ejerce su oficio. ¿Por qué, cuando toma la forma de un balance, la evaluación formativa sería más complaciente que un diagnóstico?

Trabajar sobre las verdaderas competencias

El enfoque por competencias, en la escuela y el colegio, no tiene por principal objeto el de facilitar una evaluación a la vez lúcida y cooperativa. No obstante, es uno de sus efectos benéficos. En efecto, no se puede desarrollar y evaluar competencias sino comprometiendo a los alumnos a enfrentarse con situaciones complejas, en las cuales intenten movilizar sus adquisiciones, perciban los límites de ellas y sean incitados a superarlos, trabajando sobre los obstáculos (Perrenoud, 1995 b, c y d; 1997 b y d).

Tales situaciones son difíciles de estandarizar, porque no se puede ni reproducirlas artificialmente, ni planificarlas íntegramente. Lo más que puede hacerse es abrir un camino, estructurando una situación-problema. Lo que venga enseguida dependerá del sujeto, y con frecuencia de su interacción con otros, ya que estas tareas son, en general, de naturaleza cooperativa. Aun focalizándose en un solo alumno y situándolo en una posición de evaluación a lo largo de todo el proceso, será difícil saber lo que proviene de él mismo y lo que manifiesta de las competencias colectivas o las sinergias.

De cualquier modo, la evaluación de las competencias pasará por una observación *cualitativa* de los hechos y los gestos, las palabras, los razonamientos, las vacilaciones, las estrategias, las decisiones, los modos de encaminarse del sujeto al enfrentarse con un problema. Sin duda no es inútil que el observador disponga entonces de un modelo de la tarea y una grilla de aspectos observables, pero eso nunca constituirá una lista cerrada de ítems a los que atribuir puntaje.

Una observación tal pasa necesariamente por un diálogo, requiere una parte importante de autoevaluación o al menos de explicitación. Hace entrar al alumno y al profesor en la complejidad y aleja definitivamente de la búsqueda y recuento de los errores. Se trata más bien –como en un tratamiento clínico, como en una operación de *debriefing* después de una misión, como en cualquier lectura de una acción compleja– de intentar *comprender cómo se ha ocupado uno de ello*, en qué momentos se habría podido encarar otras hipótesis o adoptar otros caminos. En resumen, se trata de proceder al análisis *ex post*, crítico y armado, de una práctica de identificación y resolución de problemas.

Tardif (1996) extiende a la evaluación de las competencias las características que debería respetar cualquier evaluación *auténtica*, según Wiggins (1989):

- La evaluación no incluye más que tareas contextualizadas.
- La evaluación trata sobre problemas complejos.
- La evaluación debe contribuir a que los estudiantes desarrollen más sus competencias.
- La evaluación exige la utilización funcional de conocimientos disciplinarios.
- No hay ningún límite de tiempo fijado arbitrariamente para la evaluación de las competencias.
- La tarea y sus exigencias se conocen antes de la situación de evaluación.
- La evaluación exige cierta forma de colaboración con los pares.
- La corrección toma en consideración las estrategias cognitivas y metacognitivas utilizadas por los estudiantes.
- La corrección no tiene en cuenta sino errores importantes en la óptica de la construcción de competencias.
- Los criterios de corrección se determinan por referencia a las exigencias cognitivas de las competencias previstas.
- La autoevaluación forma parte de la evaluación.
- Los criterios de corrección son múltiples y dan lugar a varias informaciones sobre las competencias evaluadas.
- La evaluación debe determinar las fuerzas de los estudiantes.
- Las informaciones extraídas de la evaluación deben tener en

cuenta las aptitudes de los estudiantes, sus conocimientos anteriores y su actual grado de dominio de las competencias previstas.
- Se exigen los mismos procesos de evaluación a todos los estudiantes y se dispone del sostén necesario para aquellos que experimentan dificultades.
- La evaluación es guiada por las exigencias de la validez ecológica.

Sin entrar en detalles, se percibe la incidencia de tal enfoque sobre el *contrato de evaluación*. Se aproxima al que un jugador de alto nivel, un deportista, un artista, tiene con su entrenador, contrato que transforma al evaluador en persona-recurso más que en juez supremo.

Mientras la escuela otorgue tanto peso a la adquisición de conocimientos descontextualizados y tan poco a la transmisión y a la construcción de competencias, toda evaluación correrá el riesgo de transformarse en un concurso de excelencia.

Para concluir, diremos que no habría que desprender la reflexión sobre la evaluación de un cuestionamiento global de las finalidades de la escuela, las disciplinas, el contrato pedagógico y didáctico y los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Evaluación formativa, regulación, diferenciación: las mismas cuestiones, el mismo combate

Por tanto tiempo como la intención de instruir no alcance su objetivo, subsistirá el conflicto entre la lógica formativa y la lógica selectiva. Ciertamente, se puede diferir y atenuar la selección, pero el fondo del problema está en otra parte, en la impotencia de la escuela para hacerse cargo de sus declarados fines educativos.

No se puede pedir a la evaluación que sustituya a la enseñanza. En contrapartida, ella nunca debería impedir una pedagogía diferenciada, activa, constructivista, abierta, cooperativa, eficaz, sino ponerse a su servicio. Eso no dispensa de desarrollar prioritariamente esta pedagogía, con sus dimensiones evaluadoras, pero también todas las demás.

Desde este punto de vista, si la evaluación formativa equivoca el camino separándose de la didáctica (Bain, 1988 a y b), también se extravía si se vuelve una problemática autónoma, mientras que su único interés es articularse con una pedagogía diferenciada.

Esa es la razón por la cual, sabiendo el peso de las palabras, sería apreciable que en el reagrupamiento de los que trabajan en las diversas facetas y funciones de la evaluación, hagan contrapeso las asociaciones, los departamentos universitarios, los programas y proyectos de investigación o desarrollo que reúnan enfoques transversales y didácticos de la enseñanza y el aprendizaje, alrededor del tema de la diferenciación, la regulación y la individualización de los itinerarios.

***

"Entre las dos lógicas de la evaluación, ¿ruptura o continuidad?", se preguntaba Bonniol en 1988. Responderé: fuerte ruptura, si la escuela se limita a preconizar una evaluación formativa sin otros cambios; posible continuidad si ella evoluciona hacia pedagogías diferenciadas, trayectorias individualizadas, hacia el trabajo por situaciones-problema y el desarrollo de competencias.

Bibliografía

Allal, L. (1983), "Évaluation formative: entre l'intuition et l'instrumentation", en *Mesure et évaluation en éducation,* vol. 6, Nº 5, pp. 37-57.

Allal, L. (1984), "Vers une implication de l'élève dans le processus d'évaluation formative", en *Éducateur,* Nº 3, pp. 22-26.

Allal, L. (1988 a), "Pour une formation transdisciplinaire à l'évaluation formative", en Gather Thurler, M. y Perrenoud, Ph. (dir.), *Savoir évaluer pour mieux enseigner. Quelle formation des maîtres?,* Ginebra, Servicio de Investigación Sociológica, Cuaderno Nº 26, pp. 39-56.

Allal, L. (1988 b), "Vers un élargissement de la pédagogie de maîtrise: processus de régulation interactive, rétroactive et proactive", en Huberman, M. (dir.), *Assurer la réussite des apprentissages scolaires. Les propositions de la pédagogie de maîtrise,* París, Delachaux y Niestlé, pp. 86-126.

Allal, L. (1988 c), "Peut-on instrumenter l'auto-évaluation?", Universidad de Ginebra, ponencia en el Congreso de la ADMEE.

Allal, L. (1989), "Stratégies d'évaluation formative: conceptions psycho-pédagogiques et modalités d'application", en Allal, L., Cardinet, J., Perrenoud, Ph. (dir.), *L'évaluation formative dans un enseignement différencié,* Berna, Lang, 5ta. ed., pp. 130-156.

Allal, L. (1991), *Vers une pratique de l'évaluation formative,* Bruselas, De Boek.

Allal, L. (1993 a), "Régulations métacognitives: quelle place pour l'éleve dans l'évaluation formative", en Allal, L., Bain, D. y Perrenoud, Ph. (dir.), *Évaluation formative et didactique du français,* Neuchâtel y París, Delachaux y Niestlé, pp. 81-98.

Allal, L. (1993 b), "L'évaluation formative des processus d'apprentissage: le rôle des régulations métacognitives", en Hivon, R. (dir.), *L'évaluation des apprentissages,* Sherbrooke (Quebec), Ediciones del CRP, pp. 57-74.

Allal, L., Bain, D. y Perrenoud, Ph. (dir.) (1993), *Évaluation formative et didactique du français,* Neuchâtel y París.

Allal, L., Cardinet, J. y Perrenoud, Ph. (dir.) (1989), *L'évaluation formative dans un enseignement différencié,* Berna, Lang, 5ta. ed. (1ra. ed. 1979).

Allal, L. y Michel, Y. (1993), "Autoévaluation et évaluation mutuelle en situation de production écrite", en Allal, L. Bain, D. y Perrenoud, Ph. (dir.), *Évaluation formative et didactique du français*, Neuchâtel y París, Delachaux y Niestlé, pp. 239-264.

Allal, L. y Saada-Robert, M. (1992), "La métacognition: cadre conceptuel pour l'étude des régulations en situation scolaire", *Archives de psychologie*, 60, pp. 265-296.

Althusser, L. (1970), "Idéologies et appareils idéologiques d'État", en *La Pensée*, Nº 151, pp. 3-38.

Amblard, H. *et al.* (1996), *Les nouvelles approches sociologiques des organisations*, París, Seuil.

Amigues, R. y Zerbato-Poudou, M.-Th. (1996), *Les pratiques scolaires d'apprentissage et d'évaluation*, París, Dunod.

Astolfi, J.-P. (1992), *L'école pour apprendre*, París, ESF.

Astolfi, J.-P. (1997), *L'erreur, un outil pour enseigner*, París, ESF.

Astolfi, J.-P., y Develay, M. (1996), La didactique des sciences, París, PUF, Colección "Que sais-je?".

Avanzini, G. (1977), *L'échec scolaire*, París, Le Centurion.

Bain, D. (1980), *Orientation scolaire et fonctionnement de l'école*, Berna, Lang.

Bain, D. (1982), "Analyse des mécanismes de l'orientation et réformes du premier cycle secondaire", en *Revue européenne des sciences sociales*, Nº 63, pp. 161-169.

Bain, D. (1988 a), "Pour une formation à l'évaluation formative intégrée à la didactique", en Gather Thurler, M. y Perrenoud, Ph. (dir.), *Savoir évaluer pour mieux enseigner. Quelle formation des maîtres?*, Ginebra, Servicio de Investigación Sociológica, Cuaderno Nº 26, pp. 21-37.

Bain, D. (1988 b), "L'évaluation formative fait fausse route", en INRAP, *Évaluer l'évaluation*, Dijon, INRAP, pp. 167-172.

Bain, D. (1989), "Inégalité devant l'évaluation, orientation et réussite à l'école secondaire", en Allal, L., Cardinet, J., Perrenoud, Ph. (dir.), *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*, Berna, Lang, 5ta. ed., pp. 62-65.

Bain, D. y Schneuwly, B. (1993), "Pour une évaluation formative intégrée dans la pédagogie du français: de la nécessité et de l'utilité de modèles de référence », en Allal, L., Bain, D. y Perrenoud, Ph. (dir.), *Évaluation formative et didactique du français*, Neuchâtel y París, Delachaux y Niestlé, pp. 51-79.

Baker, C. (1985), *Insoumission à l'école obligatoire*, París, Barnard Barrault.

Ballion, R. (1982), *Los consommateurs d'école*, París, Stock.

Barbier, J.-M. (1983), "Pour une histoire et une sociologie des pratiques d'évaluation", en *Revue française de pédagogie*, Nº 63, pp. 47-60.

Barbier, J.-M. (1985), *L'évaluation en formation*, París, PUF, pp. 47-60.

Barbier, J.-M. (1996) (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, París, PUF.

Barlow, M. (1992), *L'évaluation. Décoder son langage*, Lion, Chronique sociale.

Bateson, G. y Ruesch, J. (1988), *Communication et société*, París, Seuil.

Baudelot, C. y Establet, R. (1971), *L'école capitaliste en France*, París, Maspéro.

Bautier, E., Berbaum, J. y Meirieu, Ph. (1993) (dir.), *Individualiser les parcours de formation*, Lion, Asociación de Docentes Investigadores en Ciencias de la Educación (AESCE).

Bélair, L. (1990), "L'évaluation: comparer en toute équité", en *Mesure et Évaluation en Éducation*, Vol. 13, Nº 2, pp. 23-46.

Bélair, L. (1991), *L'évaluation formative des apprentissages*, PEPO, MEO.

Bélair, L. (1993), "Analyse de l'acte d'évaluation dans l'enseignement primaire en Ontario et au Québec; responsabilités et contraintes des enseignants et des enseignantes", en CESE (dir.), *Actes du congrès international de l'éducation comparée*, Dijon, Francia.

Bélair, L. (1993), "Des outils didactiques et des outils d'évaluation: en échafaudage qui s'écroule", en Perret, J.-F.. y Runtz-Christan, E. (dir.), *Les manuels font-ils école?*, Cousset (Suiza), Del Val -IRDP, pp. 15-31.

Bélair, L. (1993), "L'acte d'évaluer les apprentissages, problématique de la formation", en Hivon, R. (dir.), *L'évaluation des apprentissages*, Universidad de Sherbrooke, Éditions Logiques.

Bélair, L. (1995), *Profil d'évaluation*, Montreal, Éditions de la Cheneliere.

Bentolila, A. (1996), *De l'illettrisme en général et de l'école en particulier*, París, Plon.

Bernardin, J. (1997), *Comment les enfants entrent dans la culture écrite*, París, Retz.

Bernoux, Ph. (1985), *La sociologie des organisations. Initiation*, París, Seuil.

Bernstein, B. (1971), *Class, Codes and Control. Vol. I, Theoretical Studies towards a Sociology of Language*, Londres, Routledge y Kegan.

Bernstein, B. (1975), *Classe et pédagogies: visibles et invisibles*, París, OCDE.

Bernstein, B. (1975), *Langages et classes sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle social*, París, Ed. de Minuit.

Berthelot, J.-M. (1982), "Réflexions sur les théories de la scolarisation", en *Revue française de sociologie*, XXIII, pp. 585-604.

Berthelot, J.-M. (1983), *La piège scolaire*, Paris, PUF.

Berthelot, J.-M. (1993), *École, orientation, société*, Paris, PUF.

Besson, M.-J. *et al.* (1979, *Maîtrise du français*, Vevey, Delta.

Bettelheim, B. y Zelan, K. (1983), *La lecture et l'enfant*, Paris, Laffont, 1983.

Bisseret, N. (1974), *Les inégaux ou la sélection universitaire*, Paris, PUF.

Bloom, B. S. (1972), *Apprendre pour maîtriser*, Lausana, Payot.

Bloom, B. S. (1975), *Taxonomie des objetifs pédagogiques*, Quebec, Imprenta de la Universidad.

Bloom, B. S. (1976), *Human Caracteristics and School Learning*, Nueva York, McGraw-Hill.

Bloom, B. S. (1979), *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires*, Bruselas, Labor; Paris, Nathan.

Bloom, B. S. (1980), "Une direction nouvelle de la recherche en éducation: les variables changeables", en *Éducation et Recherche*, Nº 3, pp. 7-16.

Bloom, B. S. (1988), "Le problème des deux sigmas: la recherche de méthodes d'enseignement en groupe aussi efficaces que le préceptorat", en Huberman, M. (dir.), *Maîtriser les processus d'apprentissage. Fondements et perspecties de la pédagogie de maitrise*, Paris, Delachaux y Niestlé, pp. 45-83.

Bloom, B. S., Hastings, J.T. y Madaus, G. F. (dir) (1971), *Handbook on Summative Evaluation of Student Learning*, Nueva York, McGraw-Hill.

Bonami, M. y Garant, M. (1996) (dir.), *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation. Émergence et implantation du changement*, Bruselas, de Boeck.

Bonami, M. (1986), "Signification d'une approche descriptive des pratiques d'évaluation en milieu scolaire", en De Ketele, J.M., *L'évaluation: approche descriptive ou prescriptive?*, Bruselas, De Boeck, pp. 61-67.

Bonniol, J.-J. (1986), "Recherches et formations: pour une problématique de l'évaluation formative", en De Ketele, J.-M. (dir.), *L'évaluation: approche descriptive ou prescriptive?*, Bruselas, De Boeck, pp. 119-133.

Bonniol, J.-J. (1988), "Entre les deux logiques de l'évaluation formative, supture ou continuité?", *Bulletin de l'ADMEE*, Nº 3, pp. 1-5.

Bonniol, J.-J. y Genthon, M. (1989), "L'évaluation et ses critères: les critères de réalisation", *Repères*, Nº 79, pp. 107-114.

Boudon, R. (1973), *L'inégalité des chances*, Paris, Colin.

Boudon, R. (1977), *Effects pervers et ordre social*, Paris, PUF.

Bourdieu, P. (1966), "L'école conservatrice. L'inégalité sociale devant l'école et devant la culture", en *Revue française de sociologie*, Nº 3, pp. 325-347.

Bourdieu, P. (1979), *La distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Ed. de Minuit.

Bourdieu, P. (1980), *Le sens pratique*, Paris, Ed. de Minuit.

Bourdieu, P. (1982), *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*, Paris, Fayard.

Bourdieu, P. y de Saint-Martin, M. (1970), "L'excellence scolaire et les valeurs du système d'enseignement français", en *Annales*, Nº 1, pp. 145-175.

Bourdieu, P. y de Saint-Martin, M. (1975), "Les catégories de l'entendement professoral", en *Actes de la recherche en sciences sociales*, Nº 3, pp. 68-93.

Bourdieu, P. y Gros, F. (1989), "Principes pour une réflexion sur les contenus de l'enseignemen"t, en *Le Monde de l'Éducation*, Nº 159, pp. 15-18.

Bourdieu, P. y Passeron, J.-C. (1964), *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Ed. de Minuit.

Bourdieu, P. y Passeron, J.-C. (1967-68), "L'examen d'une illusion", en *Revue française de sociologie*, Nº especial "Sociologie de l'éducation", pp. 227-253.

Bourdieu, P. y Passeron, J.-C. (1970), *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Ed. de Minuit.

Bourdieu, P., Passeron, J.-C. y De Saint-Martin, M. (1965), *Rapport pédagogique et communication*, Paris, Mouton.

Brandis, W. y Henderson, D. (dir.) (1970), *Social Class, Language and Communication*, Londres, Routledge y Kegan.

Broadfoot, P. (1979), *Assessment, Schools and Society*, Londres, Methuen.

Bronckart, J.-P. y Schneuwly, B. (dir.) (1985), *Vygotsky aujourd'hui*, Neuchâtel, Paris, Dalachaux y Niestlé.

Bronckart, J.-P. y Schneuwly, B. (1991), "La didactique du français langue maternelle: l'émergence d'une utopie indispensable", en *Éducation et Recherche*, 13, Nº 1, pp. 8-26.

Brousseau, G. (1980), "L'échec et le contrat", en *Recherches*, Nº 41, pp. 177-182.

Brousseau, G. (1994), "Perspectives pour la didactique des mathématiques", en Artigue, M. *et. al.* (dir.), *Vingt ans de didactique des mathématiques en France*, Grenoble, La Pensée Sauvage, pp. 51-66.

Brousseau, G. (1996), "Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques", en Brun, J. (dir.), *Didactique des mathématiques*, Lausana,

Delachaux y Niestlé, pp. 45-143.

Brun, J. (1975), *Éducation mathématique et développement intellectuel*, Lion, Universidad de Lion II (tesis).

Brun, J. (1979), *Évaluation et objectifs psychologiques*, Ginebra, Servicio de Investigación Pedagógica, Cuaderno Nº 3.

Brun, J. (1994), "Évolution des rapports entre la psychologie du développement cognitif et la didactique des mathématiques", en Artigue, M. *et al.* (dir.), *Vingt ans de didactique des mathématiques en France*, Grenoble, La Pensée Sauvage, pp. 57-83.

Brun, J. (dir.) (1996), *Didactique des mathématiques*, Lausana, Delachaux y Niestlé.

Busino, G. (1982), "De la sociologie de l'éducation en Suisse romande de 1960 à 1982", en *Revue européenne des sciences sociales*, Nº 63, pp. 251-302.

Caillot, M. (1996), "La théorie de la transposition didactique est-elle tansposable?", en Raisky, C. y Caillot, M. (dir), *Au-delà des didactiques, le didactique. Débats autour de concepts fédérateurs*, Bruselas, De Boeck, pp. 19-35.

Cardinet, J. (1976), "L'inégalité devant l'examen", en *Études pédagogiques*.

Cardinet, J. (1977 a), *Objectifs pédagogiques et fonctions de l'évaluation*, Neuchâtel, Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques.

Cardinet, J. (1977 b), *Le biais social dans les tests et les critères*, Neuchâtel, Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques.

Cardinet, J. (1977 c), *Objectifs pédagogiques et évaluation individualisée*, Neuchâtel, Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques.

Cardinet, J. (1978), *L'évaluation scolaire et l'égalite des chances*, Neuchâtel, Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques.

Cardinet, J. (1979), *Les deux visées de l'évaluation formative*, Neuchâtel, Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques.

Cardinet, J. (1981), "L'évaluation formative à l'école primaire", en *Éducation et recherche*, Nº 3, pp. 288-295.

Cardinet, J. (1982), "La cohérence nécessaire dans le choix des procédures d'évaluation scolaire", en *Revue européenne des sciences sociales*, Nº 63, pp. 41-57.

Cardinet, J. (1982), *Le groupe de travail SIPRI-ATE*, Neuchâtel, Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques.

Cardinet, J. (1983 a), *Des instruments d'évaluation pour chaque fonction*, Neuchâtel, Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques.

Cardinet, J. (1983 b), *Évaluer les conditions d'apprendissage des élèves plutôt que leur résultats*, Neuchâtel, Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques, reproducido en Cardinet, J. (1986), *Évaluation scolaire et pratique*, Bruselas, De Boeck, pp. 187--198.

Cardinet, J. (1984), *Réflexions d'enseignants sur l'évaluation des élèves*, Neuchâtel, Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques.

Cardinet, J. (1986 a), *Pour apprécier le travail des élèves*, Bruselas, De Boeck.

Cardinet, J. (1986 b), *Évaluation scolaire et pratique*, Bruselas, De Boeck.

Cardinet, J. (1986 c), *Évaluation scolaire et mesure*, De Boeck, Bruselas.

Cardinet, J. (1988), "La maîtrise, communication réussie", en Huberman, M. (dir.), *Assurer la réussite des apprentissages scolairse. Les propositions de la pédagogie de maîtrise*, París, Delachaux y Niestlé, pp. 155-195.

Charlier, É. (1986), "L'effect des représentations psycho-sociales sur l'évaluation", en De Ketele, J.-M. (dir.), *L'évaluation: approche descriptive ou presriptive?*, Bruselas, De Boeck, pp. 107-114.

Charlot, B. (1997), *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*, París, Anthropos.

Charlot, B., Bautier, É. y Rochex, J.-Y. (1992), *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, París, Armand Colin.

Cherkaoui, M. (1979), *Les paradoxes de la réussite scolaire*, París, PUF.

Cherkaoui, M. (1982), *Les changements du système éducatif en France 1950-1980*, París, PUF.

Chevallard, Y. (1986 a), "Vers une analyse didactique des faits d'évaluation", en De Ketele, J.-M. (dir.), *L'évaluation: approche descriptive ou prescriptive?*, Bruselas, De Boeck, pp. 31-59.

Chevallard, Y. (1986 b), "Les programmes et la transposition didactique. Illusions, contraintes et possibles", en *Bulletin de l'A.M.P.E.P.*, Nº 352, febrero, pp. 32-50.

Chevallard, Y. (1991), *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée Sauvage (2da. edición revisada y aumentada, en col. con Marie-Alberte Joshua).

Collège de France (1985), *Propositions pour l'enseignement de l'avenir*, París, Collège de France.

Commission pédagogie du texte (1985), *Contributions à la pédagogie du texte*, Ginebra, Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación, Cuaderno Nº 40.

Commission pédagogie du texte (1988), *Contributions à la pédagogie du texte II*, Ginebra, Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación, Cuaderno Nº 52.

Conne, F. (1986), *La transposition didactique à travers l'enseignement des mathématiques en première et deuxième années de l'école primaire*, Lausana, Conne/Couturier-Noverraz.

Conne, F. (1992), "Un grain de sel à propos de la transposition didactique", en *Éducation et Recherche*, Nº 1, pp. 57-71.

Conne, F. (1996), "Savoir et connaissance dans la perspective de la transposition didactique", en Brun, J. (dir.), *Didactique des mathématiques*, Lausana, Delachaux y Niestlé, pp. 275-338.

Crahay, M. (1986), "Évvaluation formative et théorie constructiviste du développement", en De Ketele, J.-M. (dir.), *L'évaluation: approche descriptive ou prescriptive?*, Bruselas, De Boeck, pp. 135-157.

Crahay, M. (dir.) (1994), *Évaluation et analyse des établissements de formation*, Bruselas, De Boeck.

Crahay, M. (1996), *Peut-on lutter contre l'échec scolaire?*, Bruselas, De Boeck.

Crahay, M. y Lafontaine, D. (dir.) (1986), *L'art et la science de l'enseignement*, Bruselas, Labor.

CRESAS (1978), *Le handicap socio-culturel en question*, París, ESF.

CRESAS (1981), *L'échec scolaire n'est pas une fatalité*, París, ESF.

CRESAS (1987), *On n'apprend pas tout seul! Interactions sociales et construction des connaissances*, París, ESF.

CRESAS (1991), *Naissance d'une pédagogie interactive*, París, ESF.

Cros, F. y Adamczewski, G. (dir.) (1996), *L'innovation en éducation et en formation*, Bruselas, De Boeck.

Crozier, M. y Friedberg, E. (1977), *L'acteur et le système*, París, Seuil.

Davaud, C. (1992), *L'évaluation scolaire: entre stratégies institutionnelles et pédagogies de réference*, Ginebra, Centro de Investigaciones del Ciclo de Orientación.

Davaud, C. (1993), "L'évaluation formative: faut-il mettre un bémol à la clé?", en Allal, L, Bain, D. y Perrenoud, Ph. (dir.), *Évaluation formative et didactique du français*, Neuchâtel y París, Delachaux y Niestlé, pp. 123-142.

De Ketele, J.-M. (1980), *Observer pour éduquer*, Berna, Lang.

De Ketele, J.-M. (dir.) (1986), *L'évaluation: approche descriptive ou prescriptive?*, Bruselas, De Boeck.

De Ketele, J.-M. (1989), "A propos des notions d'évaluation formative, d'évaluation sommative, d'individualisation et de différenciation", en Allal, L., Cardinet, J. y Perrenoud, Ph. (dir.), *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*, Berna, Lang, 5ta. ed., pp. 185-191 (1ra. ed. 1979).

De Ketele, J.-M. (1993), "L'évaluation conjuguée en paradigmes. Notes de synthèse", en *Revue française de pédagogie*, Nº 103, pp. 59-80.

De Landsheere, G. (1979), *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, París, PUF.

De Landsheere, G. (1980), *Évaluation continue et examens. Précis de docimologie*, París, Nathan, Bruselas, Labor.

De Landsheere, V. (1984 a), *500 questions d'examen en français. 1ère. année primaire*, Lieja, Laboratorio de Pedagogía Experimental de la Universidad de Lieja.

De Landsheere, V. (1984 b), *650 questions d'examen en français. 2ère. année primaire*, Lieja, Laboratorio de Pedagogía Experimental de la Universidad de Lieja.

De Landsheere, V. y De Landsheere, G. (1978), *Définir les objectifs de l'éducation*, París, PUF.

Delannoy, C. (1997), *La motivation. Désir de savoir, décision d'apprendre*, París, Hachette.

Delorme, Ch. (dir.) (1987), *L'évaluation en questions*, París, ESF.

Delors, J. (1996), *L'éducation, un trésor est caché dedans*, París, Unesco y Odile Jacob.

Demailly, L. (1990), *Le Collège: crises, mythes et métiers*, Lila, Imprenta Universitaria de Lila.

Derouet, J.-L. (1992), *École et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux*, París, Métailié.

Desmet, H. y Pourtois, J.-P. (1993), *Prédire, comprendre la trajectoire scolaire*, París, PUF.

Durkheim, E. (1969), *L'évolution pédagogique en France*, París, PUF.

Duru-Bellat, M. (1989), *L'École des filles. Quelles formations pour quels rôles sociaux?*, París, L'Harmattan.

Duru-Bellat, M. (1989), *Le fonctionnement de l'orientation. Genèse des inégalités sociales à l'école*, Neuchâtel, Delachaux y Niestle.

Duru-Bellat, M. (1994), "Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psycho-sociales", en *Revue française de pédagogie*, Nº 109, pp. 111-141.

Duru-Bellat, M. y Henriot-Van Zanten, A. (1992), *Sociologie de l'école*, Paris, Armand Colin.

Duru-Bellat, M., Jarousse, J.-P. y Mingat, A. (1993), "Les scolarités de la maternelle au lycée. Étapes et processus dans la production des inégalités sociales", en *Revue française de sociologie*, XXXIV, Nº 1, pp. 43-60.

Duru-Bellat, M. y Jarousse, J.-P. (1993), "La classe de seconde: une étape décisive de la carrière scolaire", en *Cahier de l'IREDU*, Nº 55.

Duru-Bellat, M. y Leroy-Audouin, C. (1990), "Les pratiques pédagogiques au CP", en *Revue française de pédagogie*, Nº 93, pp. 5-16.

Duru-Bellat, M. y Mingat, A. (1987), "Facteurs institutionnels de la diversité des carrières scolaires", en *Revue française de sociologie*, XXVIII, Nº 1, pp. 3-16.

Duru-Bellat, M. y Mingat, A. (1988), "Le déroulement de la scolarité au collège: le contexte 'fait des différences'...", en *Revue française de sociologie*, XXVIII, Nº 4, PP. 649-666.

Duru-Bellat, M. y Mingat, A. (1993), *Pour une approche analytique du fonctionnement du système éducatif*, Paris, PUF.

Eggleston, J. (1977), *The Sociology of the School Curriculum*, Londres, Routledge y Kegan.

Eggleston, J. (dir.) (1979), *Teacher Decision-Making in the Classroom*, Londres, Routledge y Kegan.

Favre, B., Genberg, V. y Wirthner, M. (1991), *Savoir savant-savoir d'expérience: une alliance tumultueuse. Le cas de "Maîtrise du français"*, Neuchâtel, Instituto de Investigación y Documentación Pedagógica, Cuaderno del GCR Nº 22.

Favre, B. y Perrenoud, Ph. (1985 a), "Organisation du curriculum et différenciationde l'enseignement", en Plaisance, E. (dir.), *"L'échec scolaire": Nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques*, Paris, Ed. del CNRS, pp. 55-73.

Favre, B. y Perrenoud, Ph. (1985 b), "L'enseignement de la lecture: de la méthode unique à une pédagogie différenciée", en *Perspectives*, XV, Nº 1, pp. 97-112.

Favre, B., Perrenoud, Ph. y Dokic, M. (1986), *Enseigner le français dans les grands degrés*, Ginebra, Servicio de Investigación Sociológica, Cuaderno Nº 35.

Favre, B. y Zanone, Y. (1983), *Prête-moi ta plume... Écrire à l'école primaire: pour de vrai ou pour plus tard?*, Ginebra, Servicio de Investigación Sociológica, Cuaderno Nº 35.

Forquin, J.-C. (1979), "La sociologie des inégalités d'éducation: principales orientations, principaux résultats depuis 1965 I", en *Revue française de pédagogie*, Nº 48, pp. 90-100.

Forquin, J.-C. (1979), "La sociologie des inégalités d'éducation: principales orientations, principaux résultats depuis 1965 II", en *Revue française de pédagogie*, Nº 49, pp. 87-99.

Forquin, J.-C. (1980), "La sociologie des inégalités d'éducation: principales orientations, principaux résultats depuis 1965 III", en *Revue française de pédagogie*, Nº 51, pp. 77-92.

Forquin, J.-C. (1982), "L'approche sociologique de la réussite et de l'échec scolaire: inégalités de réussite scolaire et appartenance sociale I", en *Revue française de pédagogie*, Nº 59, pp. 52-750.

Forquin, J.-C. (1983), "La 'nouvelle sociologique de l'éducation' en Grande-Bretagne: orientations, apports théoriques, évolution (1970-1980)", en *Revue française de pédagogie*, Nº 63, pp. 61-79.

Forquin, J.-C. (1984), "La sociologie du curriculum en Grande-Bretagne: une nouvelle approche des enjeux sociaux de la scolarisation", en *Revue française de sociologie*, XXV, Nº 2, pp. 211-232.

Forquin, J.-C. (1984), "Les inégalités scolaires et les apports de la pensée sociologique: éléments pour une réflexion critique", en Berthelot, J.M. (dir.), *Pour un bilan de la sociologie de l'éducation*, Toulouse, Centro de Investigaciones Sociológicas de la Universidad de Toulouse-Le Mirail, Cuaderno Nº 2, pp. 67-85.

Forquin, J.-C. (1989), *École et culture*, Bruselas, De Boeck.

Foucault, M. (1975), *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, París, Gallimard. [Hay traducción española: *Vigilar y castigar*, México, Siglo XXI, varias ediciones.]

Fragnière, J.-P. y Vuille, M. (dir.) (1982), *Assister, éduquer et soigner*, Ed. Réalités sociales, Lausana.

Friedberg, E. (1993), *Le pouvoir et la règle*, Paris, Seuil.

García-Debanc, C. (1989), "Quand lire, ce n'est pas necessariement faire", en *Repères*, Nº 79, pp. 63-75.

Gather Thurler, M. (1992), *Les dynamiques de changement internes aux systèmes éducatifs: comment les praticiens réfléchessent à leurs pratiques*, Ginebra, Facultad de Sociología y Ciencias de la Educación.

Gather Thurler, M. (1993), "Amener les enseignants vers une construction active du changement. Pour une nouvelle conception de la gestion de l'innovation", en *Éducation et Recherche*, Nº 2, pp. 118-135.

Gather Thurler, M. (1994 a), "L'efficacité des établissements nes se mesure pas: elle se construit, se négocie, se pratique et sevit", en Crabay, M. (dir.), *Problématique et méthodologie de l'évaluation des établissements de formation*, Bruselas, De Boeck, pp. 203-224.

Gather Thurler, M. (1994 b), "Relations professionnelles et culture des établissements scolaires: au-delà du culte de l'individualisme?", en *Revue française de pédagogie*, octubre-noviembre, Nº 109, pp. 19-39.

Gather Thurler, M. (1996), "Innovation et coopération entre enseignants: liens et limites", en Bonami, M. y Garant, M. (dir.), *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation. Émergence et implantation du changement*, Bruselas, De Boeck, pp. 145-168.

Gather Thurler, M. y Perrenoud, Ph. (1988) (dir), *Savoir évaluer pour mieux enseigner. Quelle formation des maîtres?*, Ginebra, Servicio de Investigación Sociológica, Cuaderno Nº 26.

Gather Thurler, M. y Perrenoud, Ph. (1990), "L'école apprend si elle s'en donne le droit, s'en croit capable et s'organise dans ce sens!", en Sociedad Suiza de Investigación en Educación (SSRE), *L'institution scolaire est-elle capable d'apprendre?*, Lucerna, Zentralschweizerischer Beratungsdienst für Schulfragen, pp. 75-92.

Gilly, M. (1980), *Maître-élève. Rôles institutionnels et représentations*, Paris, PUF.

Gilly, M. (1988), "Interactions entre pairs et constructions cognitives", en Perret-Clermont, A. N. y Nicolet, M. (dir.), *Interagir et connaître, enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif*, Cousset, DelVal, pp. 19-28.

Girod, R. (1977), *Inégalité-inégalités. Analyse de la mobilité sociale*, París, PUF, 1977.

Girod,R. (1981), *Politiques de l'éducation. L'illusoire et le possible*, París, PUF.

Goffman, E. (1968), *Asiles. Études sur la condition sociale des malades mentaux*, París, Ed. de Minuit.

Goffman, E. (1973), *La mise en scène de la vie quotidienne*, París, Ed. de Minuit, 2 vol.

Goffman, E. (1987), *Façons de parler*, París, Ed. de Minuit, 277 pp.

Grangeat, M. (1997), *Differenciation, évaluation et métacognition dans Lactivité pédagogique à l'école et au collège*, Lion, Universidad Lumière Lion 2 (tesis).

Grisay, A (1982), *Rendement en français, notes et échecs à l'école primaire: les mirages de l'évaluation scolaire*, Lieja, Laboratorio de Pedagogía Experimental de la Universidad de Lieja.

Grisay, A. (1984), "Les mirages de l'évaluation scolaire. Rendement en français, notes et échecs à l'école primaire", en *Revue de la Direction générale de l'organisation des éstudes* (Bruselas), 5 y 6, pp. 29-42 y 9-23.

Grisay, A. (1984), *Trebucher sur le seuil de l'école*, Lieja, Laboratorio de Pedagogía Experimental de la Universidad de Lieja.

Grisay, A. (1988), "La pédagogie de maîtrise face aux rationalités inégalitaires des systèmes d'enseignement", en Huberman, M. (dir.), *Maîtriser les processus d'apprentissage. Fondements et perspectives de la pédagogie de maîtrise*, París, Delachaux y Niestlé, pp. 235-265.

Grisay, A. (1993), "Le fonctionnement des collèges et ses effets sur les élèves de sixième et de cinquième", en *Les Dossier d'Éducation et Formation*, Nº 32.

Grupo EVA (1991), *Évaluer les écrits à l'école primaire*, París, Hachette.

Grupo Francés de Nueva Educación (1996), *Construire ses savoirs, construire sa citoyenneté. De l'école à la cité*, Lion, Chronique sociale.

Grupo RAPSODIE (1981), *A propos d'une recherche-action orientée vers la différenciation de l'action pédagogique. Redéfinition des objectifs et de l'organisation de RAPSODIE*, Ginebra, Dirección de la Enseñanza Primaria.

Grupo RAPSODIE (1989), "Prévenir les inégalités scolaires par une pédagogie différenciée: à propos d'une recherche-action dans l'enseignement primaire genevois", en Allal, L., Cardinet, J. y Perrenoud, Ph. (dir.), *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*, Berna, Lang, 5ta. ed., pp. 68-108.

Guignard, N. (1982), *Les chemins de traverse de la mathématique*, Ginebra, Servicio de Investigación Pedagógica, Cuaderno Nº 23.

Gumperz, J. (1989), *Engager la conversation. Introduction à la sociolinguistique interactionelle*, París, Ed. de Minuit.

Gustafsson, C. (1977), *Classroom Interaction, A Study of Pedagogical Roles in the Teaching Process*, Estocolmo, Instituto de Educación de Estocolmo.

Hadji, Ch. (1989), *L'évaluation, règles du jeu*, París, ESF.

Hadji, Ch. (1997), *L'évaluation démystifiée*, París, ESF.

Hadorn, R. (1985), "La lutte contre l'échec scolaire et les autres enjeux de la recherche-action RAPSODIE", en Plaisance, E. (dir.), *"L'échec scolaire": Nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques*, París, Ed. del CNRS, pp. 43-51.

Hadorn, R. (1987), *Une relecture de l'échec scolaire: L'échec de la lutte contre l'ignorance*, Ginebra, Departamento de Instrucción Pública - Grupo RAPSODIE.

Hameline, D., Jornod, A. y Belkaïd, M. (1995), *L'école active: textes fondateurs*, París, PUF.

Haramein, A. y Perrenoud, Ph. (1981), "'RAPSODIE', une recherche-action: du projet à l'acteur collectif", en *Revue européenne des sciences sociales*, Nº 59, pp. 175-231.

Haramein, A, Hutmacher, W. y Perrenoud, Ph. (1979), "Vers une action pédagogique égalitaire: pluralisme des contenus et différenciation des interventions", en *Revue des sciences de l'éducation* (Quebec), Nº 2, pp. 227-270.

Hargreaves, A. y Fullan, M.G. (1992) (dir.), *Understanding Teacher Development*, Nueva York, Cassell y Teachers College Press.

Henriot-Van Zanten, A., Plaisance, E. y Sirota, R. (dir.) (1993), *Les transformations du système éducatif. Acteurs et politiques*, París, L'Harmattan.

Huberman, M. (1983), "Répertoires, recettes et vie de classe. Comment les enseignants utilisent l'information", en *Éducation et recherche*, Nº 2, pp. 157-177.

Huberman, M. (1986), "Un nouveau modèle pour le développement professionnel des enseignants", en *Revue française de pédagogie*, Nº 75, pp. 5-15.

Huberman, M. (dir.) (1988), *Assurer la réussite des apprentissages scolaires? Les propositions de la pédagogie de maîtrise*, Delachaux y Niestlé, París.

Huberman, M. (1989), *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession*, Neuchâtel y París, Delachaux y Niestlé.

Huberman, M. (1990), *The Social Context of Instruction in School*, Ginebra, Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación.

Huberman, M., Juge, P.A. y Hari, P.A. (1986), "La pédagogie de maîtrise: une évaluation éclairante au niveau gymnasial", en *Mesure et évaluation en éducation*, Nº 3, pp. 47-82.

Husen, T. *et al.* (1967), *International Study of Achievement in Mathematics*, Nueva York, Estocolmo, Wiley y Almquist, 2 vol.

Hutmacher, W. (1982), "École et société: changements quantitatifs et structurels. Le cas du canton de Genève 1960-1978", en *Bulletin d'information de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique*, Réévaluation de la planification de l'éducation dans un pays fédéraliste: la Suisse. Contributions à un projet de l'OCDE, Nº 33, 1982, pp. 20-66.

Hutmacher, W. (1983), *Négociation du sens de la déclaration d'échec scolaire entre l'école, la famille et l'élève*, Ginebra, Servicio de Investigación Sociológica.

Hutmacher, W. (1984), *Changements et invariants du système d'enseignement genevois*, Ginebra, Servicio de Investigación sociológica.

Hutmacher, W. (1985), "Enjeux autour de l'école dans une collectivité de type post-industriel", en Plaisance, E. (dir.), *"L'échec scolaire": Nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques*, París, Ed. del CNRS, pp. 29-42.

Hutmacher, W. (1987), "Enjeux culturels dans les politiques éducatives: une rétrospective", en CERI/OCDE, *L'éducation multiculturelle*, París, pp. 356-375.

Hutmacher, W. (1990), *L'école dans tous ses états. Des politiques de systèmes aux stratégies d'établissement*, Ginebra, Servicio de Investigación Sociológica.

Isambert-Jamati, V. (1970), *Crises de la société, crises de l'enseignement*, París, PUF, 1970.

Isambert-Jamati, V. (1971), "Classes sociales et échec scolaire", en *L'École et la Nation*, Nº 203, pp. 19-27.

Isambert-Jamati, V. (1973), "Les 'handicaps socio-culturels' et leurs remèdes pédagogiques", en *L'orientation scolaire et professionnelle*, Nº 4, pp. 303-318.

Isambert-Jamati, V. (1984), *Culture technique et critique sociale à l'école élémentaire*, París, PUF.

Isambert-Jamati, V. (1985), "Quelques rappels de l'émergence de l'échec scolaire comme 'problème social' dans les milieux pédagogiques français", en Plaisance, E. (dir.), *"L'échec scolaire": Nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques*, París, Ed. del CNRS, pp. 155-163 (reproducido en Pierrehumbert, B. (dir), *L'échec à l'école*, París, Delachaux y Niestlé, 1992).

Isambert-Jamati, V. (1990), *Les savoirs scolaires*, París, Éditions universitaires.

Jackson, Ph. W. (1968), *Life in Classrooms*, Nueva York, Holt, Rinehart y Winston.

Jonnaert, Ph. (1996), "Dévolution versus contre-dévolution! Un tamdem incontournable pour le contrat didactique", en Raisky, C. y Caillot, M. (dir.), *Au-delà des didactiques, le didactique. Débats autour de concepts fédérateurs*, Bruselas, De Boeck, pp. 61-73.

Joshua, S. (1996 a), "Le concept de transposition didactique n'est-il propre qu'au mathématiques?", en Raisky, C. y Caillot, M. (dir.), *Au-delà des didactiques, la didactique. Débats atour de concepts fédérateurs*, Bruselas, De Boeck, pp. 61-73.

Joshua, S. (1996 b), "Le concept de contrat didactique et l'approche vygotskienne, en Raisky, C. y Caillot, M. (dir.), *Au-delà des didactiques, la didactique. Débats autour de concepts fédérarteurs*, Bruselas, De Boeck, pp. 145-158.

Kellerhals, J. y Montandon, C. (1991), *Les stratégies éducatives des familles. Milieu social, dynamique familiale et éducation des préadolescents*, Ginebra, Delachaux y Niestlé.

Labov, W. (1978), *Le parler ordinaire*, París, Minuit, 2 vol.

Langouet, G. (1982), *Technologie de l'éducation et démocratisation de l'enseignement: méthodes pédagogiques et classes sociales*, París, PUF.

Laurens, J.-P. (1992), *Un sur cinq cents ou la réussite scolaire en milieu populaire*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail.

Le Boterf, G. (1994), *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, París, Les Éditions d'Organisation.

Léger, A. (1981), "Les déterminants sociaux des carrières enseignants", en *Revue française de sociologie*, XXII, pp. 549-574.

Léger, A. (1984), *Enseignants du secondaire*, París, PUF.

Léger, A. y Tripier, M. (1986), *Fuir ou construire l'école populaire?*, París, Klinsieck.

Lieury, A. (1997), *Mémoire et réussite scolaire*, París, Dunod, 3ra. ed. revisada y aumentada.

Little, A. y Smith, G. (1971), *Stratégies de compensation: panorama des projets d'enseignement pour les groupes défavorisés aux États-Unis*, París, OCDE.

Malherbe, N. (1977), "Les tendances récentes de la sociologie de la déviance aux États-Unis", en *Revue suisse de sociologie*, Nº 2, pp. 143-184.

Marc, P. (1984), *Autour de la notion pédagogique d'attente*, Berna, Lang.

Marc, P. (1985), *Quand juge le maitre*, Cousset (Suiza), Delval.

Mas, M. (1989), "Aspects du traitement didactique des référents. Embarquement pour Critère", en *Repères*, Nº 79, pp. 7-21.

Meirieu, Ph. (1989), *Apprendre... oui, mais comment?*, París, Ed. ESF, 4ta. ed.

Meirieu, Ph. (1990), *L'école mode d'emploi. Des "méthodes actives" à la pédagogie différenciée*, París, Ed. ESF, 5ta. ed.

Meirieu, Ph., Develay, M. Durand, C y Mariani, Y. (1996) (dir.), *Le concept de transfert de connaissance en formation initiale et continue*, Lion, CRDP.

Merle, P. (1991), "La pratique évaluative en classe terminale", en *Sociologie du travail*, Nº 2, pp. 277-292.

Merle, P. (1993 a), "Quelques aspects du métier d'élève en classe terminale", en *Revue française de pédagogie*, Nº 105, pp. 59-69.

Merle, P. (1993 b), "L'adhésion des lycéennes de terminale C au modèle de l'excellence scolaire", en *Sociétés contemporaines*, Nº 16, pp. 7-20.

Merle, P. (1994), "Fiche de renseignements sur l'élève et construction sociale des inégalités scolaires", en *Revue française de sociologie*, XXXV, Nº 4, pp. 561-591.

Merle, P. (1996), *L'évaluation des élèves. Enquête sur le jugement professoral*, Paris, PUF.

Mollo, S. (1975), *Les muets parlent aux sourds. Les discours de l'enfant sur l'école*, Paris, Casterman.

Montandon, C. (1991), "Les styles d'éducation dans la famille", en Fleiner-Gerster, Th., Gilliand, P. y Lüscher, K. (dir.), *Familles en Suisse*, Ediciones Universitarias, Friburgo, pp. 195-207.

Montandon, C. (1994), "Pratiques éducatives, relations avec l'école et pradigme familial", en Montandon, C. y Perrenoud, Ph. (dir.), *Entre parents et enseignants: un dialoque impossible?*, Berna, Lang, 2da. ed. aumentada, pp. 169-229.

Montandon, C. y Perrenoud, Ph. (dir.) (1994), "La division du travail éducatif entre les familles et l'école", en Fleiner-Gerster, Th., Gilliand, P. y Lüscher, K. (dir.), *Familles en Suisse*, Ediciones Universitarias, Friburgo, pp. 209-223.

Mugny, G. (dir.) (1985), *Psychologie sociale du développement cognitif*, Berna, Lang.

Nizet, J. y Herniaux, J.P. (1985), *Violence et ennui*, Paris, PUF.

Noizet, G. y Caverni, J.-P. (1978), *Psychologie de l'évaluation scolaire*, Paris, PUF.

Nunziati, G. (1988), "Les objetifs d'une formation à l'évaluation formatrice", en Gather Thurler, M. y Perrenoud, Ph. (dir.), *Savoir évaluer pour mieux enseigner. Quelle formation des maîtres?*, Ginebra, Servicio de Investigación Sociológica, Cuaderno Nº 26, pp. 91-96.

Nunziati, G. (1990), "Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice", en *Cahiers pédagogiques*, Nº 280, pp. 47-64.

Oury, F. y Pain, J. (1972), *Chronique de l'école-caserne*, París Maspéro.

Paquay, L., Allal, L. y Laveault, D. (1990), "L'auto-évaluation en question(s): propos pour un débat", en *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 13, Nº 3, pp. 5-22.

Papert, S. (1981), *Jaillissement de l'esprit. Ordinateurs et apprentissage*, París, Flammarion.

Perrenoud, Ph. (1970), *Stratification socio-culturelle et réussite scolaire. Les défaillances de l'explication causale*, Ginebra, Droz.

Perrenoud, Ph. (1976), "Déviance: objet sociologique ou problème de société?", en *Revue européenne des sciences sociales*, Nº 36, pp. 123-184.

Perrenoud, Ph. (1978), "Les politiques de démocratisation de l'enseignement et leurs fondements idéologiques. Esquisse d'un cadre théorique", en *Revue suisse de sociologie*, Nº 1, pp. 129-179.

Perrenoud, Ph. (1982 a), *L'évaluation est-elle créatrice des inégalités de réussite scolaire?*, Ginebra, Servicio de Investigación Sociológica, Cuaderno Nº 17.

Perrenoud, Ph. (1982 b), "L'inégalité quotidienne devant le système d'enseignement. L'action pédagogique et la différence", en *Revue européenne des sciences sociales*, Nº 63, pp. 87-141 (reproducido en Perrenoud, Ph., *La pédagogie à l'école des différences*, Paris, ESF, 1996, capítulo 2, pp. 59-105).

Perrenoud, Ph. (1985 a), "La place d'une sociologie de l'evaluation dans l'explication de l'échec scolaire et des inégalités devan l'école", en *Revue européenne de sciences sociales*, Nº 70, pp. 165-186.

Perrenoud, Ph. (1985 b), "Scolarisation et sens des savoirs. De l'obsession d'instruirer la jeunesse pour son bien", en *Revue suisse de sociologie*, Nº 2, pp. 213-226 (reproducido en Perrenoud, Ph., *Métier d'éleve et sens du travail scolaire*, Paris, ESF, 1996, 3ra. ed., capítulo 3, pp. 63-74).

Perrenoud, Ph. (1985 c), *Comment combattre l'échec scolaire en dix leçons...*, Ginebra, Servicio de Investigación Sociológica.

Perrenoud, Ph. (1986 a), "De quoi la réussite scolaire est-elle faite?", en *Éducation et Recherche*, 1986, Nº 1, pp. 133-160.

Perrenoud, Ph. (1986 b), "L'évaluation codifiée et le jeu avec les règles. Aspects d'une sociologie des pratiques", en De Ketele, J.-M. (dir.), *L'évaluation: approche descriptive ou prescriptive?*, Bruselas, De Boeck, pp. 11-29.

Perrenoud, Ph. (1986 c), *La différenciation rêvée*, Ginebra, Servicio de Investigación Sociológica.

Perrenoud, Ph. (1987 a), "Anatomie de l'excellence scolaire", en *Autrement*, pp. 95-100.

Perrenoud, Ph. (1987 b), "Sociologie de l'excellence ordinaire. Diversité des normes et fabrication des hiérarchies", en *Autrement*, pp. 63-75.

Perrenoud, Ph. (1988 a), "Nouvelles didactiques et stratégies des élèves face au travail scolaire", en Perrenoud, Ph. y Montandon, Cl. (dir.), *Qui maîtrise l'école? Politiques d'institutions et pratiques des acteurs*, Lausana, Réalités sociales, pp. 175-195.

Perrenoud, Ph. (1988 b), "La part d'évaluation formative dans toute évaluation continue", en INRAP, *Évaluer l'évaluation*, Dijon, INRAP, pp. 202-210.

Perrenoud, Ph. (1988 c), "La pédagogie de maîtrise, une utopie rationaliste?", en M. Huberman (dir.), *Assurer la réussite des apprentissages scolaires. Les propositions de la pédagogie de maîtrise*, Paris, Delachaux y Niestlé, pp. 198-233 (reproducido en Perrenoud, Ph., *Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*, Paris, ESF, 1996, pp. 87-108).

Perrenoud, Ph. (1988 d), "Parle comme il faut! Rélexions sociologiques sur l'ordre linguistique", en Schoeni, G., Bronckart, J.P. y Perrenoud, Ph. (dir), *La langue française est-elle gouvernable? Normes et activités langagières*, Neuchâtel y Paris, Delachaux et Niestlé, pp. 79-108.

Perrenoud, Ph. (1988 e), "Formation à l'évaluation: entre réalisme conservateur et idéalisme béat", en Gather Thurler, M. y Perrenoud, Ph. (dir.), *Savoir évaluer pour mieux enseigner. Quelles formation des maîtres?*, Ginebra, Servicio de Investigación Sociológica, Cuaderno Nº 26.

Perrenoud, Ph. (1988 f), "Sociologie du travail scolaire et observation participante: La recherche fondamentale dans une recherche-action", en Hugon, M.-A. y Seibel, C. (dir.), *Recherches impliquées. Recherches action: Le cas de l'éducation*, Bruselas, De Boeck, pp. 98-104.

Perrenoud, Ph. (1988 g), "Évaluation formative: cinquième roue du char ou cheval de Troie?", en *Journal de l'Association pour le développement de la mesure et de l'évaluation en éducation* (ADMEE-CANADA), vol. 5, Nº 4, pp. 21-28.

Perrenoud, Ph. (1989 a), "Échec scolaire: recherche-action et sociologie de l'intervention dans un établissement", en *Revue suisse de sociologie*, Nº 3, pp. 471-493.

Perrenoud, Ph. (1989 b), "Des différences culturelles aux inégalités scolaires: l'évaluation et la norme dans un enseignement indifférencié", en Allal, L., Cardinet, J. y Perrenoud, Ph. (dir.), *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*, Berna, Lang, pp. 20-55, 5ta. ed.

Perrenoud, Ph. (1989 c), "La triple fabrication de l'échec scolaire", en *Psychologie française*, Nº 34/4, p. 237-245.

Perrenoud, Ph. (1989 d), "Vers une sociologie de l'évaluation", en *Bulletin de l'Association des enseignants et chercheurs en sciences de l'éducation*, Nº 6, pp. 19-31.

Perrenoud, Ph. (1991 a), "Ambiguïtés et paradoxes de la communication en classe. Toute interaction ne contribue pas à la régulation des apprentissages", en Weiss, J. (dir.), *L'évaluation: problème de communication*, Cousset, DelVal-IRDP, pp. 9-33.

Perrenoud, Ph. (1991 b) "Pour une approche pargmatique de l'évaluation formative", en *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 13, Nº 4, pp. 49-81.

Perrenoud, Ph. (1991 c), "Bouche couse ou langue bien pendue? L'école entre deux pédagogies de l'oral", en Wirthner, M., Martin, D. y Perrenoud, Ph. (dir.), *Parole étouffée, parole libérée. Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral*, Neuchâtel y París, Delachaux y Niestlé, pp. 15-40.

Perrenoud, Ph. (1992 a), "Différenciation de l'enseignement: résistance, deuil et paradoxes", en *Cahiers pédagogiques*, N 306, pp. 49-55 (reproducido en Perrenoud, Ph., *La pédagogie à l'école des différences*, París, ESF, 1996, 2da. ed., capítulo 4, pp. 119-128).

Perrenoud, Ph. (1992 b), "La triple fabrication de l'échec scolaire", en Pierrehumbert, B. (dir.), *L'échec à l'école*, París, Delachaux y Niestlé, pp. 85-102.

Perrenoud, Ph. (1993 a), "Organiser l'individualistaion des parcours de formation: peurs à dépasser et maitrises à construire", en E. Bauthier, J. Berbaum y Ph. Meirieu (dir.), *Individualiser les parcours de formation*, Lion, Association des enseignants-chercheurs en sciences de l'éducation (AESCE), pp. 145-182 (reproducido en Perrenoud, Ph., *La pédagogie à l'école des différences*, París, ESF, 1996, 2da. ed., capítulo 5, pp. 129-155).

Perrenoud, Ph. (1993 b), "Sens du travail et travail du sens à l'école", en *Cahiers pédagogiques*, Nº 314-315, pp. 23-27 (reproducido en Perrenoud, Ph., *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, París, ESF, 1996, 2da. ed., capítulo 10, pp. 161-170).

Perrenoud, Ph. (1993 c), "Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier", en *Revue des sciences de l'éducation* (Montreal), vol. XIX, Nº 1, pp. 59-76 (reproducido en Perrenoud, Ph., *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, Paris, L'Harmattan, 1994, capítulo VIII, pp. 175-106).

Perrenoud, Ph. (1993 d), "Vers des démarches didactiques favorisant une régulation individualisée des apprentissages", en Allal, L., Bain, D. y Perrenoud, Ph. (dir.), *Évaluation formative et didactique du français*, París y Neuchâtel, Delachaux.

Perrenoud, Ph. (1993 e), "L'organisation, l'efficacité et le changement, réalités construites par les acteurs", en *Éducation et Recherche*, Nº 2, pp. 97-117.

Perrenoud, Ph. (1994 a), *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, París, L'Harmattan.

Perrenoud, Ph. (1994 b), "Curriculum: le réel, le formel, le caché", en Houssaye, J. (dir.), *La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui*, París, ESF, 2da. edición, pp. 61-76.

Perrenoud, Ph. (1994 c), "Cycles pédagogiques et projets d'école: facile à dire!", en *Cahiers pédagogiques*, Nº 321-322, pp. 28-33 (reproducido en

Perrenoud, Ph., *La pédagogie à l'école des différences*, París, ESF, 1996, 2da. ed., capítulo 6, pp. 157-166).

Perrenoud, Ph. (1994 d), "Competences, habitus et savoirs professionnels", en *European Journal of Teacher Education*, Vol. 17, Nº 1/2, pp. 45-48.

Perrenoud, Ph. (1994 e), "La communication en classe: onze dilemmes", en *Cahiers pédagogiques*, n 326, pp. 13-18 (reproducido en Perrenoud, Ph., *Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*, París, ESF, 1996, pp. 53-68).

Perrenoud, Ph. (1994 f), "Les droits imprescriptibles de l'apprenant ou comment rendre le métier d'éleve plus vivable", en *Éducations*, Nº 1, diciembre/94-enero/95, pp. 56-62.

Perrenoud, Ph. (1994 g), "Travailler en équipe pédagogique, c'est partager sa part de folie", en *Cahiers pédagogiques*, Nº 325, pp. 68-71.

Perrenoud, Ph. *(1995 a), La fabrication de l'excellence scolaire: du curriculum aux pratiques d'évaluation*, Ginebra, Droz, 2da. ed. aumentada (1ra. ed. 1984).

Perrenoud, Ph. (1995 b), "Enseigner des savoirs ou développer des compétences: l'école entre deux paradigmes", en Bentolila, A. (dir.), *Savoirs et savoir-faire*, París, Nathan, pp. 73-88.

Perrenoud, Ph. (1995 c), "Des savoirs aux compétences: de quoi parle-t-on en parlant de compétences?, en *Pédagogie collégiale* (Quebec), Vol. 9, Nº 1, pp. 20-24.

Perrenoud, Ph. (1995 d), "Des savoirs aux competences: les incidences sur le métier d'enseignant et sur le métier d'élève", en *Pédagogie collegiale* (Quebec), Vol. 9, Nº 2, pp. 6-10.

Perrenoud, Ph. (1996 a), *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, París, ESF, 3ra. edición.

Perrenoud, Ph. (1996 b), *La pédagogie à l'école des différences. Fragments d'une sociologie de l'échec*, París, ESF, 2da. edición.

Perrenoud, Ph. (1996 c), *Enseigner: agir dans l'urgence, décider danl l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*, París, ESF, 3ra. edición.

Perrenoud, Ph. (1996 d), "Didactique(s): OPA ou retour aux sources?", en *Éducations* Nº 7, *"Didactiques et pédagogies"*, enero-febrero, pp. 56-59.

Perrenoud, Ph. (1996 e), "En finir avec les vieux démons de l'école, est-ce si simple? Antidote sociologique à la pensée positive", en *Des idées positives pour l'école*, Actas de las Jornadas del Cincuentenario de los Cuadernos Pedagógicos, París, Hachette, pp. 85-130.

Perrenoud, Ph. (1996 f), "L'infime et l'ultime différence", en Bentolila, A. (dir.), *L'école: diversités et cohérence*, París, Nathan, pp. 49-67.

Perrenoud, Ph. (1996 g), "Le dialogue scolaire, un échange définitivement inégal?", en *Revue de psychologie de la motivation*, 1996, Nº 21, pp. 116-123.

Perrenoud, Ph. (1996 h), "Le métier d'enseignant entre prolétarisation et professionnalisation: deux modèles du changement", en *Perspectives*, vol. XXVI, Nº 3, septiembre, pp. 543-562.

Perrenoud, Ph. (1996 i), "Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience", en Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. y Perrenoud, Ph. (dir), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?*, Bruselas, De Boeck, pp. 181-208.

Perrenoud, Ph. (1996 j), "Lorsque le sage montre la lune... l'imbécile regarde le doigt. De la critique du redoublement à la lutte contre l'échec scolaire", en *Éduquer et Former, Théories et Pratiques*, Bruselas, junio, Nº 5-6, pp. 3-30.

Perrenoud, Ph. (1996 k), "Rendre l'élève actif... c'est vite dit!", en *Migrants-Formation*, Nº 104, marzo, pp. 166-181.

Perrenoud, Ph. (1996 l), "Savoirs de référence, savoirs pratiques en formation des enseignants: une oposition discutable", en *Éducation et Recherche*, Nº 2, pp. 234-250.

Perrenoud, Ph. (1996 m), "Métier d'élève: comment ne pas glisser de l'analyse à la prescription?", en UNAPEC, *Le métier d'élève*, Paris, UNAPEC, pp. 15-24.

Perrenoud, Ph. (1996 n), "Peut-on changer par l'analyse de ses pratiques?", en *Cahiers pédagogiques*, Nº 346, pp. 14-16.

Perrenoud, Ph. (1997 a), *Structurer les cycles d'apprentissage sans réinventer les degrés annuels*, Ginebra, Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación.

Perrenoud, Ph. (1997 b), "Vers des pratiques pédagogiques favorisant le transfert des acquis scolaires hors de l'école", en *Pédagogie collégiale* (Quebec), Vol. 10, Nº 3, marzo, pp. 5-16.

Perrenoud, Ph. (1997 c), "Les pédagogies nouvelles en question(s)", en *L'Éducateur*, Nº 7, pp. 28-31.

Perrenoud, Ph. (1997 d), *Construire des compétences dès l'école*, París, ESF.

Perrenoud, Ph. (1997 e), *La pédagogie différenciée: des intentions à l'action*, París, ESF.

Perrenoud, Ph., Altet, M., Charlier, E. y Paquay, L. (1996), "Fécondes incertitudes ou comment former des enseignants avant d'avoir toutes les réponses", en Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. y Perrenoud, Ph. (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?*, Bruselas, De Boek, pp. 239-253.

Perrenoud, Ph. y Montandon, Cl. (dir) (1988), *Qui maîtrise l'école? Politiques des institutions et pratiques des acteurs*, Lausana, Réalités sociales.

Perret, J.-F. (1985), *Comprendre l'écriture des nombres*, Berna, Lang.

Perret, J.-F. y Perrenoud, Ph. (dir) (1990), *Qui définit le curriculum, pour qui? Autour de la reformulation des programmes de l'école primaire en Suisse romande*, Cousset (Suiza), DelVal.

Perret-Clermont, A.-N. (1979), *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*, Berna. Lang.

Perret-Clermont, A.-N. y Mugny, G. (1985), "Effets sociologiques et processus didactiques", en Mugny, G. (dir.), *Psychologie sociale du développement cognitif*, Berna, Lang, pp. 251-261.

Perret-Clermont, A.-N. y Nicolet, M. (dir) (1988), *Interagir et connaître. Enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif*, Cousset, DelVal.

Petitat, A. (1982), "Le paradigme de la reproduction et ses limites", en *Revue européenne des sciences sociales*, Nº 63, pp. 5-27.

Petitat, A. (1982), *Production de l'école - Production de la société*, Ginebra, Droz.

Plaisance, E. (1985) (dir.), *"L'échec scolaire": Nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques*, París, Ed. del CNRS.

Plaisance, E. (1985), "Les modèles éducatifs dans l'école maternelle française entre 1945 et 1980 à travers l'analyse de 100 rapports d'inspection", en Plaisance, E. (dir.), *"L'échec scolaire": Nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques*, París, Ed. del CNRS, pp. 75-78.

Plaisance, E. (1986), *L'enfant, la maternelle, la société*, París, PUF.

Pourtois, J.-P. (1978), "Le niveau d'expectation de l'examinateur est-il influencé par l'appartenance sociale de l'enfant?", en *Revue française de pédagogie*, Nº 44, pp. 34-37.

Raisky, C. (1996), "Doit-on en finir avec la transposition didactique?", en Raisky, C. y Caillot, M. (dir.), en *Au-delà des didactiques, le didactique. Débats autour de concepts fédérateurs*, Bruselas, De Boeck, pp. 37-59.

Ranjard, P. (1984), *Les enseignants persécutés*, Paris, Robert Jauze.

Repusseau, J. (1978), *Bons et mauvais élèves*, París, Casterman.

Richiardi, J.-J. (1988), *Négocier l'orientation en famille. Parents et adolescents au seuil de la formation postobligatoire*, Ginebra, Servicio de Investigación Sociológica, Cuaderno Nº 27.

Rieben, L. (1988), "Un point de vue constructiviste sur la pédagogie de maîtrise", en Huberman, M. (dir.), *Maîtriser les processus d'apprentissage. es propositions de la pédagogie de maitrise*, Paris, Delachaux y Niestlé, pp. 127-154.

Robert, Ch.N. (1977), "Fabriquer la délinquance juvénile", en *Revue suisse de sociologie*, Nº 1, pp. 31-65.

Rochex, J.-Y. (1995), *Le sens de l'expérience scolaire*, Paris, PUF.

Roulet, E. *et al.* (1985), *L'articulation du discours en français contemporain*, Berna, Lang.

Roulet, E. (1985), "Pragmatique et pédagogie. Apprendre à communiquer, c'est apprendre à négocier", en *Langues et Linguistique* (Quebec), pp. 37-57.

Salamin, J.P. (1986), *École primaire suisse, 22 thèses pour le développement de l'école primaire*, Berna, CDIP-SIPRI, Estudios e informes Nº 1.

Schneuwly, B. (dir.) (1991), *Diversifier l'enseignement du français écrit*, Neuchâtel, Delachaux y Niestlé.

Schneuwly, B. y Bain, D. (1993), "Mécanismes de régulation des activités textuelles: stratégies d'intervention dans les séquences didactiques", en Allal, L., Bain, D. y Perrenoud, Ph. (dir.), *Évaluation formative et didactique du français*, Neuchâtel y Paris, Delachaux y Niestlé, pp. 219-238.

Schubauer-Leoni, M.-L. y Perret-Clermont, A.-N. (1988), "Interactions sociales dans l'"apprentissage de connaissances mathématiques chez l'enfant", en Mugny, G. (dir.), *Psychologie sociale du développement cognitif*, Berna, Lang.

Schubauer-Leoni, M.-L. (1986), "Le contrat didactique: un cadre interprétatif pour comprendre les savoirs manifestés par les élèves en mathématique", en *Journal européen de psychologie de sciences de l'éducation*, 1, Nº 2, pp. 139-153.

Schubauer-Leoni, M.-L. (1986), *Maître-élève-savoir: analyse psychosociale du jeu et des enjeux de la relation didactique*, Ginebra, Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación (tesis).

Scriven, M. (1967), "The Methodology of Évaluation", en Stake, R. (dir.), *Perspectives of curriculum evaluation*, Chicago, Rand McNally.

Sirota, R. (1993), "Le métier d'élève. Note de synthèse", en *Revue française de pédagogie*, Nº 104, pp. 85-108.

Sirota, R. (1988), *L'école primaire au quotidien*, Paris, Presses Universitaires de France.

Szasz, Th. (1976), *La fabrication de la folie*, Paris, Payot.

Tanguy, L. (1983), "Savoirs et rapports sociaux dans l'enseignement secondaire en France", en *Revue française de sociologie*, XXIV, PP. 227-254.

Tardit, J. (1996), "Le transfert des compétences analysé à travers la formation de professionnels", en Meirieu, Ph., Develay, M., Durand, C. y Mariani, Y. (dir.), *Le concept de transfert de connaissances en formation initiale et en formation continue*, Lion, CRDP, pp. 31-45.

Testanière, J. (1967-68), "Chahut traditionnel et chahut anomique dans l'enseignement du second degré", en *Revue française de sociologie*, N especial: Sociologie de l'éducation, pp. 17-33.

Turco, G. (1989), "Pour transformer les pratiques évaluatives des maîtres", en *Repères*, Nº 79, pp. 91-105.

Vellas, E. (1996), "Donner du sens aux savoirs à l'école: pas si simple!", en Grupo Francés de Nueva Educación, *Construire ses savoirs, Construire sa citoyenneté. De l'école à la cité*, Lion, Chronique sociale, pp. 12-26.

Verret, M. (1975), *Le temps des études*, Paris, Honoré Champion, 2 vol.

Vieke, A. (1987), *Réflexions sur l'évaluation pédagogique. Une expérience d'évaluation formative*, Ginebra, Enseignement primaire-RAPSODIE.

Watzlawick, P. (1978), *La réalité de la réalité*, Paris, Seuil.

Watzlawick, P., Helmick Beavin, J. y Jackson, D.D. (1972), *Une logique de la communication*, Paris, Seuil.

Weiss, J. (1982), *Rapport du groupe SIPRI-ATE*, Neuchâtel, Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques, Cuadernos Nos. 1, 2 y 3.

Weiss, J. (1984), *Individualité et réussite scolaire*, Berna, Lang.

Weiss, J. (1986), "La subjectivité blanchie?", en De Ketele, J.-M. (dir.), *L'évaluation: approche descriptive ou prescriptive?*, Bruselas, De Boeck, pp. 91-105.

Weiss, J. (1989), "L'évaluation formative dans un enseignement différencié du français: une conception de la formation à dépasser", en Allal, L., Cardinet, J. y Perrenoud, Ph. (dir.), *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*, Berna, Lang, pp. 231-240 (1ª edición 1979).

Weiss, J. (1992 a), "L'enseignant au coeur froid ou l'objectivité en évaluation", en *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 14, Nº 4, pp. 19-31.

Weiss, J. (1992 b), *Vers une évaluation interactive à l'école*, Neuchâtel, IRDP.

Weiss, J. (1993), "Interaction formative et régulation didactique", en Allal, L., Bain, D. y Perrenoud, Ph. (dir.), *Évaluation formative et didactique du français*, Neuchâtel y París, Delachaux y Niestlé, pp. 113-122.

Weiss, J. y Wirthner, M. (1991), *Enseignement renouvelé du français, premiers regards sur une rénovation*, Cousset, DelVal-IRDP.

Wiggins, G. (1989), "A true test: Toward more authentic and equitable assessment", en *Phi Delta Kappa*, 70, pp. 703-714.

Wiggins, G. (1989), "Teaching to the (authentic) test", en *Educational Leadership*, 46, Nº 7, pp. 41-47.

Wirthner, M. (1993), "Rénovation de l'enseignement du français et évaluation formative: histoire d'une occasion manquée", en Allal, L., Bain, D. y Perrenoud, Ph. (dir.), *Évaluation formative et didactique du français*, Neuchâtel y París, Delachaux y Niestlé, pp. 99-111.

Wirthner, M., Martin, D. y Perrenoud, Ph. (dir.) (1991), *Parole étouffée, parole libérée. Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral*, Neuchâtel y París, Delachaux y Niestlé.

Woods, P. (1983), *Sociologie and the School. An Interactionist Point of View*, Londres, Routledge y Kegan.

Young, M. (dir.) (1971), *Knowledge and Control*, Londres, Collier y MacMillan.

Índice

Introducción

La evaluación entre dos lógicas 7

¿Una evaluación al servicio de la selección ...? 10

¿... o al servicio de los aprendizajes? 13

Lo que hoy se juega... 17

Contenido de la obra 20

Capítulo 1

La evaluación en el principio de la excelencia y del éxito escolares 29

La fabricación de jerarquías de excelencia: diversidad y negociación 34

El éxito: una síntesis de juicios múltiples 43

Capítulo 2

¿De qué está hecha la excelencia escolar? 51

La diversidad de recursos puestos en juego 55

Las consecuencias para la explicación del fracaso escolar 60

Capítulo 3

Evaluación y orientación escolar 65

La pragmática de la evaluación 67

La arbitrariedad de las normas y los procedimientos 70

La evaluación: juego de negociación con armas desiguales 73

La división del trabajo de evaluación y de orientación 75

Dar forma a las esperanzas subjetivas 80

Capítulo 4

Los procedimientos ordinarios de evaluación: frenos para el cambio de las prácticas pedagógicas 85

El tiempo que queda 87

Una relación pervertida con el saber 89

¿Trabajar bajo amenaza es aprender? 91
Una transposición didáctica conservadora 92
El trabajo escolar: preparación para la evaluación 94
La obsesión por la equidad formal desvía de los aprendizajes de alto nivel 95
Una arbitrariedad poco favorable al trabajo en equipo pedagógico 97
¿Cambiar la evaluación para cambiar la pedagogía? 99

CAPÍTULO 5
La parte de evaluación formativa en cualquier evaluación continua 101
El señor Jourdain y la evaluación formativa 101
La regulación como voluntad y como realidad 104
Los obstáculos para una regulación eficaz 105
Una lógica del conocimiento más que del aprendizaje 108
Una imagen demasiado vaga de los mecanismos del aprendizaje 109
Las regulaciones inacabadas 110
Las regulaciones demasiado centradas en el éxito de la tarea 111

CAPÍTULO 6
Hacia didácticas que favorecen una regulación individualizada de los aprendizajes 113
De la evaluación formativa a la regulación 115
Por procedimientos didácticos "todoterreno" 118
En la realidad, la diversidad es la regla 122
Apostar a la autorregulación 125
La comunicación como motor de la regulación 128
La intervención del docente como modo de regulación 130
¿Un realismo surrealista? 133

CAPÍTULO 7
Un enfoque pragmático de la evaluación formativa 135
¡Hacer fuego con cualquier madera! 135
Didáctica y regulación de los aprendizajes 141
Una regulación por defecto: la evaluación formativa 149
¿Regulación del aprendizaje o de la actividad? 152
Estrategias de los actores y contrato didáctico 155
Espacios de juego y calificación de los docentes 158
Una evaluación económica y practicable 162
El pragmatismo es una doctrina 165

CAPÍTULO 8
Ambigüedades y paradojas de la comunicación en clase 167
¿Concepto o eslogan? 168
La "Glasnost": un viejo sueño pedagógico 171
Comunicar para vivir comunitariamente 177
Competencia y búsqueda de distinción 179
Violencia simbólica y regulación interactiva 184
El precio del silencio 188

CAPÍTULO 9
¡No toquen mi evaluación! Un enfoque sistémico del cambio 193
Relaciones entre las familias y la escuela 195
Organización de las clases y posibilidades de individualización 197
Didáctica y métodos de enseñanza 199
Contrato didáctico, relación pedagógica y oficio de alumno 200
Concertación, control, política del establecimiento 202
Programas, objetivos, exigencias 204
Sistema de selección y orientación 206
Satisfacciones personales y profesionales 208
El enfoque sistémico, ¿es desmovilizador? 211

CONCLUSIÓN
La coexistencia de lógicas antagónicas 213
El Bueno, el Bruto y el Truhán 213
Una tentación: postergar la certificación para las Calendas griegas 217
Un contrato didáctico menos conflictivo 219
Trabajar sobre las verdaderas competencias 220
Evaluación formativa, regulación, diferenciación: las mismas cuestiones, el mismo combate 222

BIBLIOGRAFÍA 225